CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION

L'ÉVALUATION

Situation actuelle et voies de développement

Rapport 1982-1983
sur l'état et les besoins
de l'éducation

Québec

Manuscrit:
Conseil supérieur de l'éducation
du Québec

Publication réalisée
à la direction générale
des publications gouvernementales
du ministère des Communications

Ce rapport a été préparé
sous la coordination d'un
comité composé de Mme Ann
Robinson, présidente, et
M. Jules Bélanger, membres
du Conseil;

Mme Liliane Labelle, membre
de la Commission de l'éducation
des adultes;

M. Marc Leduc, membre de la
Commission de l'enseignement primaire

M. Benoit Behnan, membre de la
Commission de l'enseignement secondaire

M. Wilfrid Gariépy, membre de la Commission de l'enseignement universitaire

M. Joseph Hofbeck, membre du Comité
catholique.

Mme Jacqueline Ramoisy, agente de
recherche et MM. Raymond Paré et
Fernand Toussaint, secrétaires.

Dépôt légal — 4e trimestre 1983
Bibliothèque nationale du Québec
ISBN 2-551-05969-0
ISSN 0823-5066
© Gouvernement du Québec

Table des matières

Pages

INTRODUCTION 3

CHAPITRE I — **CONSIDÉRATIONS GÉNÉRALES** 9

1.1 Un peu d'histoire 9
1.2 Quelques facteurs sous-jacents à l'évaluation 12
1.2.1 Quelques concepts 12
1.2.2 Le contexte idéologique de l'évaluation 13
- Société et évaluation 13
- Le rôle de sélection et d'élimination de l'évaluation 14
- L'évaluation et l'autonomie du personnel et des établissements 15
- L'évaluation et ses rapports avec la pratique pédagogique et l'efficacité des services 16
- L'évaluation et la question des droits et des devoirs 17

1.3 Quelques postulats 17

CHAPITRE II — **L'ÉVALUATION INSTITUTIONNELLE** 21

2.1 Une définition 21

2.2 L'évaluation institutionnelle au primaire et au secondaire 22
2.2.1 Au niveau des commissions scolaires 22
2.2.2 Au niveau des écoles 24

2.3 L'évaluation institutionnelle dans les collèges 27
2.3.1 Les politiques et plans d'évaluation institutionnelle 28
2.3.2 Les pratiques d'évaluation institutionnelle 29

2.4 L'évaluation institutionnelle dans les universités 30
2.4.1 Les politiques d'évaluation institutionnelle 30
2.4.2 Les pratiques d'évaluation institutionnelle 32

2.5 L'évaluation institutionnelle à l'éducation des adultes 38
2.5.1 Les politiques d'évaluation institutionnelle 39
2.5.2 Les pratiques d'évaluation institutionnelle 39
2.5.3 Les principaux critères utilisés 40

2.6 Description-synthèse de la situation de l'évaluation institutionnelle 41

2.7 Observations et voies de développement 42
2.7.1 Nécessité de politiques d'évaluation institutionnelle 43
2.7.2 Obstacles liés aux structures et aux champs de responsabilités 46
Voies de développement 48
2.7.3 Clarifier les buts et objectifs, les critères et les pouvoirs 48
Voies de développement 50

Pages

2.7.4 Formation de base et évaluation institutionnelle 51
Voies de développement 51

2.7.5 Communications et rapports structurels 52
Voies de développement 55

2.7.6 Instruments, méthodes, modèles, stratégies 55
Voies de développement 57

2.7.7 Les services 57
Voies de développement 58

CHAPITRE III — L'ÉVALUATION DU PERSONNEL 61

3.1 Quelques termes 61

3.2 L'évaluation du personnel au primaire et au secondaire 62
3.2.1 Existence de politiques d'évaluation du personnel 62
3.2.2 Des pratiques diversifiées d'évaluation du personnel 63

3.3 L'évaluation du personnel dans les cégeps 66
3.3.1 Politiques globales d'évaluation du personnel 66
3.3.2 Politiques sectorielles et pratiques d'évaluation du personnel 66

3.4 L'évaluation du personnel à l'université 67
3.4.1 Politiques globales d'évaluation du personnel 68
3.4.2 Politiques sectorielles et pratiques d'évaluation du personnel 68
3.4.3 L'évaluation du professeur 68

3.5 L'évaluation du personnel à l'éducation des adultes 70
3.5.1 Inexistence de politiques globales 70
3.5.2 Existence de pratiques formelles et informelles 70
Description-synthèse de l'évaluation du personnel 71

3.6 Observations et voies de développement 71
3.6.1 Faut-il systématiser l'évaluation du personnel? 72
Voies de développement 73

3.6.2 Des fins irréconciliables 73
Voies de développement 75

3.6.3 Quelques aspects fondamentaux 75
• Le processus d'évaluation 75
Voies de développement 77
• La question des critères et des objectifs 77
Voies de développement 78
• L'évaluation par les pairs 79
— la probation des enseignants 79
— évaluation des membres des équipes 80
— création d'un ordre professionnel 81
Voies de développement 82

3.6.4 L'évaluation des cadres 82
Voie de développement 83

Pages

CHAPITRE IV — L'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES 89

4.1 Cadre théorique 89

4.1.1 Quelques distinctions nécessaires 89

4.1.2 L'évaluation et les exigences de la formation 90

4.1.3 L'évaluation, la sélection et la prise de décision 90

4.1.4 L'évaluation et la pédagogie 93

4.1.5 Quelques principes directeurs 93

4.2 L'évaluation des apprentissages au primaire et au secondaire 94

4.2.1 Politiques nationale et locales 94

4.2.2 Pratiques d'évaluation sommative 95

4.2.3 Pratiques d'évaluation formative 97

4.2.4 Observations 99

Voies de développement 102

4.3 L'évaluation des apprentissages au collégial 103

4.3.1 Politiques institutionnelles 103

4.3.2 L'évaluation-sélection à l'entrée 105

4.3.3 Pratiques d'évaluation sommative 105

4.3.4 Pratiques d'évaluation formative 107

4.3.5 Observations 107

Voies de développement 110

4.4 L'évaluation des apprentissages à l'université 110

4.4.1 L'évaluation-sélection à l'entrée 110

4.4.2 L'évaluation en cours de formation 112

4.4.3 Quelques clarifications 112

4.4.4 Observations 114

Voies de développement 114

4.5 L'évaluation des apprentissages à l'éducation des adultes 115

4.5.1 La reconnaissance des acquis 115

4.5.2 L'évaluation formative et l'apprentissage 116

4.5.3 L'évaluation sommative et la reconnaissance des acquis 117

4.5.4 Observations 118

CONCLUSION GÉNÉRALE 121

ANNEXE RELATIVE AU SONDAGE NATIONAL 123

BIBLIOGRAPHIE SÉLECTIVE 125

PERSONNES ET ORGANISMES CONSULTÉS 129

ANNEXE:
Membres du Conseil supérieur de l'éducation 132

Introduction

INTRODUCTION

Un thème qui s'imposait

L'évaluation s'imposait pour plusieurs raisons au Conseil supérieur de l'éducation comme thème de son rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation.

Au cours des dernières décennies, notamment depuis le début des années 60, le système d'éducation québécois a connu un développement remarquable. Le renouvellement des structures, la création et la réorganisation des services, la démocratisation de l'enseignement, la diversification des programmes, le rajeunissement des méthodes pédagogiques, tels en sont quelques-uns des traits caractéristiques.

Après plusieurs années de croissance continue, notre système d'éducation a presque atteint sa vitesse de croisière. La phase où il entre maintenant en est surtout une de consolidation des acquis et de développement qualitatif. Les contraintes économiques actuelles posent à cet égard des problèmes aigus de choix, de priorités, de rationalisation dans l'allocation des ressources humaines et matérielles en relative décroissance. Aussi est-il compréhensible que la population en général et ceux que touche plus immédiatement la question de l'éducation s'interrogent, de façon très critique, sur le système d'éducation, sur ses résultats, sur son évolution, sur son avenir.

L'évaluation: une fonction essentielle au développement qualitatif du système d'éducation

Dans cette conjoncture, alors que le système d'éducation doit satisfaire aux exigences constantes d'une saine gestion, répondre aux attentes de plus en plus insistantes du milieu et rendre compte d'une façon responsable de ses actes, l'évaluation prend une importance accrue. Sans l'évaluation, comment les institutions* et ceux que concerne leur fonctionnement peuvent-ils porter le regard critique requis sur leurs activités, juger s'ils réalisent leurs objectifs et, finalement, apporter les correctifs requis? Aux yeux du Conseil, l'évaluation, réalisée adéquatement et dans un esprit positif est, en quelque sorte, la conscience vigilante, éclairée et agissante du système d'éducation lui-même, des institutions d'enseignement et des individus. Sans elle, on ne pourra jamais relever avec certitude le défi d'apporter des réponses appropriées aux exigences du développement qualitatif du système d'éducation.

Tels sont les motifs qui ont amené le Conseil à retenir l'évaluation comme thème. Pour lui, ce choix se situe en outre en continuité avec ses deux rapports précédents, l'un sur la fonction sociale de l'école (1981) et l'autre sur l'activité pédagogique (1982), activité où l'évaluation occupe une place centrale.

Trois champs intimement reliés entre eux

De multiples aspects de l'évaluation — aussi importants les uns que les autres — s'offraient à l'analyse du Conseil. Fallait-il considérer d'abord l'évaluation du fonctionnement général des établissements d'enseignement et de leurs services? Valait-il mieux s'arrêter à la question de l'évaluation de ceux qui sont au coeur même de la vie des services: les membres du personnel? S'imposait-il de ne considérer que ce qui, en somme, représente essentiellement les résultats des établissements d'enseignement et de leur personnel: les apprentissages des élèves et des étudiants?

Le Conseil a jugé pertinent et nécessaire d'aborder chacune des principales facettes de cette vaste question. En effet, l'obligation qu'il a de préparer un rapport sur l'état et les besoins de l'éducation se concilie tout naturellement avec une analyse qui recouvre le plus totalement possible une réalité donnée à l'échelle du système d'éducation. En outre, l'étroite interrelation qui existe entre ces champs d'évaluation justifiait le Conseil de les traiter tous. En effet, comment un établissement d'enseignement peut-il parler d'évaluation institutionnelle sans s'interroger sur la qualité de son personnel et les apprentissages scolaires des élèves ou des étudiants? À l'inverse, comment considérer l'évaluation de ces apprentissages sans les relier à la qualité professionnelle du personnel et au fonctionnement général de l'établisse-

* Rigoureusement parlant, le terme « établissement » serait de rigueur. Cependant l'usage et la littérature ayant consacré l'expression « évaluation institutionnelle », les termes « établissement » et « institution » seront parfois employés indifféremment, et ce même si les écoles, les collèges et les universités diffèrent sensiblement dans leurs structures, leurs objectifs, leur organisation, leur gestion et leur fonctionnement.

ment? Le caractère organique des établissements d'enseignement justifie donc l'approche systémique* que le Conseil adopte.

L'intention fondamentale du Conseil

Une précision s'impose d'emblée sur l'esprit qui anime la présente démarche du Conseil. L'intention fondamentale du Conseil est de réfléchir sur l'évaluation dans le système d'éducation, d'indiquer où en est l'état de la pratique de l'évaluation, quelles en sont les tendances majeures, quels sont les effets concrets de l'évaluation ou de son absence sur l'enseignement, quels obstacles se posent à l'évaluation, quelles attentes envers l'évaluation nourrit le milieu de l'éducation et enfin quelles voies de développement on peut envisager pour cette fonction majeure du système d'éducation.

Des sources nombreuses...

L'exploration d'une question aussi vaste nécessitait des données factuelles nombreuses et un dialogue suivi avec le milieu de l'éducation. À cette fin, le Conseil a tenu dans deux régions — Saguenay — Lac-Saint-Jean et Montréal — des audiences qui lui ont permis d'entendre les points de vue d'administrateurs, d'enseignants, de parents, d'élèves et d'étudiants**. Un colloque tenu en décembre et réunissant quelque dix spécialistes en évaluation et des représentants de quatorze organismes reliés de près à cette question a été l'occasion d'un échange fort éclairant. Les visites de certaines commissions du Conseil dans des écoles et une université ont servi à cerner de plus près la problématique réelle de l'évaluation. Quelque douze directeurs de services pédagogiques de niveau collégial ont accepté de donner leur jugement sur la situation de l'évaluation des apprentissages dans les établissements. Un sondage national, conduit par le Conseil sur la base d'un échantillon auprès des commissions scolaires, des directeurs d'école, d'enseignants et de parents, est venu assurer une vision d'ensemble plus précise de la réalité. Enfin, par l'analyse de nombreux écrits d'ordre général et de certains rapports de recherche sur l'évaluation, le Conseil a pu situer sa réflexion dans le cadre plus vaste où évolue présentement la pensée sur le sujet.

... qui permettent de dégager les grandes tendances de la situation actuelle

C'est pourquoi, sans prétendre avoir fait une étude exhaustive, certaines données demeurant difficiles à recueillir, le Conseil estime néanmoins, grâce à ses sources nombreuses, rendre compte avec fidélité des grandes tendances de la situation actuelle de l'évaluation dans l'ensemble des milieux d'éducation.

Une problématique générale

Dans le premier chapitre, le Conseil esquisse d'abord quelques traits de la problématique générale de l'évaluation en fonction de certains aspects fondamentaux: la trame historique, la responsabilité du système, le contexte idéologique entourant l'évaluation, les dimensions pédagogiques de l'évaluation et enfin, les droits et les devoirs des individus et des groupes face à la pratique de l'évaluation. Cette analyse conduit à la formulation des postulats que le Conseil retient pour étayer les orientations qu'il juge souhaitables pour l'avenir.

suivie d'une description de la situation...

Les chapitres 2, 3 et 4 portent successivement sur l'évaluation institutionnelle***, l'évaluation du personnel et l'évaluation des apprentissages. Dans chacun, on y rend compte d'abord des principales caractéristiques de la situation prévalant dans les écoles, les collèges, les universités ainsi qu'au secteur de l'éducation des adultes. On s'arrête notamment sur l'existence ou l'inexistence de politiques d'ensemble et de politiques sectorielles, sur les pratiques vécues, sur les objectifs recherchés et les processus utilisés.

d'observations sur certains aspects fondamentaux

À cette description de la situation succèdent, dans chaque chapitre, des commentaires sur un certain nombre d'aspects qui appellent une attention particulière, soit parce qu'ils se rapportent à des problèmes, des obstacles réels, soit parce qu'ils concernent certaines conditions qui favorisent ou entravent la pratique de l'évaluation.

et de voies de développement

Chaque chapitre dégage aussi quelques orientations ou voies de développement susceptibles de corriger certaines situations et de favoriser, à plus ou moins longue échéance, la pratique de l'évaluation dans l'ensemble des établissements d'enseignement.

---

* Selon le cas, le sens suivant sera donné à cette expression: approche considérant les parties d'une réalité dans leurs interrelations mutuelles; approche gestionnelle systématique basée sur un cycle d'activités logiquement interreliées: planification, réalisation, évaluation... Cette question sera reprise à la page 107.

** On trouvera en annexe la liste des intervenants rencontrés.

*** En réalité, ce chapitre aurait pu traiter de l'ensemble de la question de l'évaluation, le personnel et les apprentissages étant des facettes de l'évaluation institutionnelle. L'ampleur du sujet et l'importance de l'évaluation du personnel et de celle des apprentissages justifient qu'on en fasse l'objet de chapitres particuliers.

Quelles sont les attentes du Conseil?

Qu'espère donc le Conseil en produisant ce rapport sur une question aussi complexe que l'évaluation et sur laquelle s'affrontent tant de divergences idéologiques, tant de motifs d'ordre pratique?

Essentiellement, le Conseil souhaite que ce rapport, basé sur une observation attentive de la situation présente, puisse à la fois supporter la réflexion et l'action déjà engagées dans le système d'éducation, les stimuler et les enrichir dans le sens d'une évaluation de mieux en mieux centrée sur la qualité des services éducatifs et la satisfaction de tous ceux qui fréquentent les établissements d'enseignement.

Le Conseil espère ainsi éclairer les agents d'éducation quant à l'importance de la pratique de l'évaluation, clarifier quelque peu la problématique actuelle, contribuer à atténuer certains obstacles et, finalement, dans une optique d'amélioration et de développement, faciliter les pratiques qui s'imposent dans les institutions d'enseignement.

Chapitre I

Considérations générales

CHAPITRE I
CONSIDÉRATIONS GÉNÉRALES

Considérer la situation de l'évaluation sous des angles différents mais interrelliés

Pour bien comprendre la problématique de la situation de l'évaluation dans le système d'éducation, il convient de l'analyser sous des angles différents mais étroitement interreliés: voir d'abord dans quelle continuité historique elle se situe, cerner les concepts et les idéologies qui l'influencent et faire état des pratiques mêmes de l'évaluation dans la réalité courante.

L'idée même de la nécessité d'évaluer les réalisations individuelles et le fonctionnement des institutions n'est pas nouvelle. Tout au long de l'histoire de l'éducation, elle a suscité des pratiques d'évaluation qui répondaient à des préoccupations et s'appuyaient sur des moyens propres à chaque époque. Il peut être éclairant de voir dans quelle conjoncture à la fois lointaine et récente se situe la pratique de l'évaluation.

Il est possible de constater qu'une idéologie et des concepts se logent toujours derrière l'évaluation, que ce soit pour la stimuler, la scutenir, l'orienter vers des fins éducatives véritables ou bien, au contraire, pour la contrecarrer, la réduire, l'infléchir vers des intérêts personnels ou collectifs de nature différente.

Par ailleurs, à travers le chassé-croisé des forces qui s'exercent en de multiples directions, l'évaluation prend des formes concrètes dans la vie quotidienne des établissements d'enseignement. Les pratiques qu'elle suscite constituent la trame vivante dont il faut rendre compte ultimement si l'on veut définir vraiment l'état et les besoins de l'éducation en matière d'évaluation.

C'est autour de ces divers pôles, historique, théorique et pratique, que s'articulera la réflexion du Conseil sur l'état actuel de la situation.

Ce premier chapitre n'a donc pour but que de servir d'éclairage général aux trois autres qui seront consacrés plus spécifiquement à la description et à l'analyse de la situation. Il fera d'abord un bref survol historique de la question; il clarifiera certains concepts et situera l'évaluation dans son contexte idéologique; il traitera des rapports de l'évaluation avec la pratique pédagogique et l'efficacité des services; il évoquera les droits et les devoirs en cause pour les uns et les autres; finalement, il énoncera quelques postulats qui servent de principes directeurs au Conseil tant dans son évaluation de la situation que dans les orientations qu'il préconise.

1.1 Un peu d'histoire

L'évaluation est une question aussi vieille que l'éducation elle-même

L'évaluation en éducation est un sujet aussi vieux que l'éducation elle-même. La prise en charge de quelqu'un afin de lui inculquer un savoir ou une manière d'être et d'agir suppose qu'un certain jugement s'exerce habituellement sur les résultats obtenus après un certain temps. Les parents de tous les temps ont porté un regard critique sur le développement de leurs enfants; les grands maîtres, les tuteurs de tous les temps ont jaugé les progrès de leurs disciples; plus près de nous, les enseignants et les institutions tentent aussi, à leur façon, d'évaluer le fruit de leurs efforts auprès des élèves et des étudiants.

Si l'évaluation est d'une certaine manière indissociable de nos modes d'appréhension du réel, elle prend des visages très différents selon les circonstances. Elle se base formellement sur les informations précises obtenues avec l'aide d'instruments de mesure appropriés ou, plus informellement, se fonde sur des impressions et sur des normes intuitives. Ces deux approches, utiles et nécessaires chacune à sa façon, polarisent les pratiques courantes et c'est autour d'elles qu'il faut axer la réflexion.

L'influence de certains événements plus récents...

L'évaluation et la mesure ont connu à travers les époques des modalités qui se sont différenciées peu à peu. Elles ont aussi fait l'objet de courants de pensée et de recherches qui ont enrichi la pratique concrète[1]. Le Conseil ne croit pas opportun de s'attarder à un passé

1. L'ouvrage de Marc-André Nadeau, *L'évaluation des programmes d'études, Théorie et pratique*, Presses de l'Université Laval, 1981, offre notamment une perspective historique élaborée du concept d'évaluation.

trop lointain; il veut surtout retenir quelques événements des dernières décennies qui influencent encore notre milieu.

à l'échelle du système d'éducation...

Ainsi, sauf pour les universités qui ont toujours joui d'une grande autonomie, le système d'éducation québécois a évolué graduellement dans le sens d'une décentralisation des responsabilités vers les instances locales — tels les commissions scolaires et les collèges — dans le cadre de règlements, de normes, de règles budgétaires d'ensemble. Par exemple, pour les écoles primaires et secondaires, la pratique de l'évaluation, assumée autrefois sur le plan national par les inspecteurs d'écoles, a laissé place à la supervision locale exercée par des instances qu'on croyait plus rapprochées de la réalité vécue et donc mieux en mesure d'intervenir de façon continue.

Quelques faits des dernières décennies

Au cours des années 1960, on peut noter une réduction du nombre d'examens centralisés du ministère de l'Éducation pour le secondaire. En même temps, les collèges se voyaient confier l'évaluation des apprentissages sous réserve de faire entériner les résultats par le Ministère, lequel émet les certificats d'études. Les universités, pour leur part, conservèrent l'exclusivité de l'évaluation des apprentissages et de l'émission des diplômes mais, depuis la création du Conseil des universités, l'évaluation de leurs nouveaux programmes s'effectue plus systématiquement selon un nouveau partage des responsabilités.

À la même époque, sous l'influence des courants de pensée américains, on vit grandir l'intérêt en notre milieu envers la mesure critériée, la taxonomie des objectifs, l'évaluation des programmes. Plus près de nous, le concept d'évaluation formative s'impose de plus en plus comme approche pédagogique et administrative. Le développement d'instruments de mesure et d'évaluation plus valides est aussi une des caractéristiques de la recherche depuis le début du siècle. À souligner aussi le mouvement de revendication de l'accréditation ou de la reconnaissance des institutions qui révèle à quel point l'idée de l'autonomie et celle de la responsabilité institutionnelle progressent en certains milieux.

On peut affirmer que, durant toutes ces années, la mesure et l'évaluation, au ministère comme dans les établissements, ont fait l'objet d'efforts réels visant à les situer dans des cadres de responsabilités plus clairs et à en améliorer les instruments et la valeur pédagogique. Graduellement, l'évaluation s'est imposée comme un sujet de première importance à l'échelle du système d'éducation.

En effet, à l'ample mouvement initial de croissance quantitative a succédé une période de consolidation des acquis, d'évaluation plus rigoureuse des coûts et des résultats de l'éducation et d'une remise en question de certaines orientations. Un ensemble de nouveaux facteurs provoquèrent ce bilan critique des réalisations passées. La synthèse suivante l'illustre éloquemment:

> *Parmi les principaux éléments de ce qu'on peut appeler ce «tournant critique », il faut mentionner: les premiers signes de plafonnement et même de diminution des effectifs étudiants et des taux de croissance des investissements financiers en éducation; un certain fléchissement de l'appui de l'opinion publique aux dépenses d'éducation; une sorte de désenchantement par rapport aux espoirs qu'on plaçait dans l'éducation, désenchantement qu'ont nourri les grands mouvements étudiants de contestation des années 1968-1970; l'émergence d'autres priorités sociales (santé, bien-être, transports, environnement, stimulation économique, etc.); des exigences de plus en plus poussées pour des «redditions de comptes » plus rigoureuses en éducation (mouvement de l'«accountability »); un scepticisme grandissant au sujet de la rentabilité économique de l'éducation prolongée; la permanence d'une certaine «inégalité des chances », en dépit d'une accessibilité accrue; la montée d'une contestation des priorités de la société industrielle et de ses objectifs de croissance économique continue; des tensions nouvelles nées de la démocratisation même de l'enseignement post-secondaire, dont une certaine «crise de qualité ». Un peu partout, on parle de défis dorénavant plus qualitatifs que quantitatifs, d'amélioration de la formation offerte, de responsabilité sociale des maisons d'éducation, de redéfinition d'objectifs, d'assouplissement et de diversification des programmes et des voies d'accès de coopération interinstitution-*

nelle, de réévaluation des besoins éducatifs, de meilleure préparation à l'emploi, d'ouverture aux besoins des communautés locales et régionales[2].

C'est pourquoi, un peu partout en Amérique et dans les pays occidentaux, on vit la création de nombreux comités et commissions d'enquête chargés de faire le point sur la situation et de trouver des moyens nouveaux d'améliorer l'éducation, de la situer dans de nouvelles perspectives sociales et de lui redonner une crédibilité parfois ébranlée. Rappelons-en quelques-uns pour le Québec: Commission Tremblay (l'enseignement technique et professionnel: 1962), Commission Parent (l'enseignement dans la province de Québec: 1963-66), Commission Rioux (l'enseignement des arts: 1968), Commission Nadeau (l'enseignement collégial: 1975), Commission d'études sur les universités (Rapport Angers: 1979), Commission Jean (la formation professionnelle et socio-culturelle des adultes: 1982). Ajoutons la présentation de plusieurs livres blancs, par exemple sur l'enseignement primaire et secondaire, sur l'enseignement collégial, sur la formation professionnelle des jeunes, sur la restructuration scolaire.

Sans qu'on puisse affirmer que ces mesures aient donné tous les fruits escomptés, elles témoignent d'une prise de conscience critique et d'une volonté d'ajuster le système d'éducation aux besoins nouveaux. Toutes ces démarches de réflexion systématique constituent en elles-mêmes une forme d'évaluation chez tous ceux qui y participèrent.

Pour sa part, le ministère de l'Éducation, en développant des instruments d'évaluation du vécu des étudiants, du fonctionnement des établissements d'enseignement et des pratiques pédagogiques, a permis, au cours des années 70, un certain nombre d'activités volontaires d'évaluation institutionnelle. De plus, l'adoption récente (1981) de sa politique sur l'évaluation des apprentissages dans les écoles primaires et secondaires est venue mettre un accent nouveau sur la pratique de l'évaluation. Rappelons aussi la création de la Commission d'évaluation du Conseil des collèges, l'action continue d'analyse des programmes universitaires par le Conseil des universités et l'évaluation périodique des institutions privées que réalise la Commission consultative de l'enseignement privé.

... et à l'échelle des institutions

Les initiatives prises par les hautes instances dans le sens de l'évaluation du système ou de certaines de ses composantes ne représentent qu'une partie de la réalité. En même temps, les commissions scolaires, écoles, collèges et universités poursuivaient une réflexion semblable et développaient en de nombreux cas des politiques, des instruments et des processus d'évaluation appropriés à leur contexte. En outre, grâce à leur intérêt envers l'éducation, les parents, dans le cadre des comités d'école, en vinrent bien souvent à susciter des formes d'évaluation plus adéquates. Sans préjuger si toutes ces initiatives passées ont eu la qualité requise et si elles ont suffi, on peut croire qu'elles n'en constituent pas moins une réalité vivante qui ne cesse d'évoluer.

Il faut souligner particulièrement la contribution du Centre d'animation et de recherche en éducation (CADRE). Depuis 1968, cet organisme a fait la promotion de l'évaluation institutionnelle, développé des instruments et suscité, dans les collèges, les commissions scolaires et les universités, de nombreuses expériences d'évaluation sur la gestion administrative, le fonctionnement des services et les programmes aussi bien que sur les pratiques pédagogiques.

Les contraintes du contexte économique actuel

Ce rappel historique serait incomplet si l'on n'indiquait pas les effets de l'actuelle crise économique. Les contraintes budgétaires qui en résultent rendent plus que jamais nécessaire une évaluation sérieuse des services lors de l'établissement des choix et des priorités dans les projets éducatifs ainsi que dans la gestion des ressources humaines et matérielles. Cette situation financière n'est pas sans poser en même temps certains problèmes à l'évaluation elle-même. Celle-ci exige du temps et implique des coûts par rapport aux objectifs pédagogiques à atteindre. De plus, étant une démarche exigeante et souvent difficile, l'évaluation suscite de ce fait des résistances fréquentes. Ce contexte peut causer une diminution des pratiques formelles dans les établissements.

Ce rappel historique serait incomplet également si l'on ne soulignait pas dès maintenant que l'évaluation fait depuis longtemps l'objet de divergences idéologiques dans le monde de l'éducation. La philosophie, les valeurs qui inspirent la mesure et l'évaluation ainsi que

2. Prospectives, *L'analyse institutionnelle, trois ans après*, avril 1979, p. 58.

l'usage que l'on fait des résultats obtenus en vue de l'orientation scolaire et professionnelle des jeunes suscitent des oppositions et des résistances toutes particulières. Qu'il suffise pour l'instant à cet égard de rappeler, entre autres, les travaux de la Centrale de l'enseignement du Québec et du groupe « la maîtresse d'école ». Leurs études et leurs publications, basées notamment sur l'observation des pratiques de mesure psychométrique et d'évaluation des apprentissages, ont connu un retentissement certain dans le milieu de l'éducation et elles ont pu faciliter l'avancement de la pensée sur cette question.

La réflexion du Conseil s'insère donc dans une trame historique vivante, complexe et problématique. Le Conseil ajoute ainsi aux avis qu'il a déjà produits sur divers aspects de la mesure et de l'évaluation, par exemple sur les examens (1971), sur l'accréditation des collèges (1975), sur l'évaluation des apprentissages (1979, 1982).

1.2 Quelques facteurs sous-jacents à l'évaluation

Influence de certains facteurs sur l'évaluation

L'évaluation est indissociable d'un certain nombre de facteurs qui lui donnent sa signification et influencent ses objectifs et ses processus. Elle se fonde sur des concepts spécifiques, tels la responsabilité, l'efficacité, l'efficience, la qualité pédagogique, qui la placent d'emblée au coeur des problèmes actuels. Qu'elle ait pour objet les institutions, le personnel ou les apprentissages, elle se situe dans un contexte social, pédagogique, administratif et même politique qui lui confère un rôle et une portée de nature particulière. Les valeurs (telles la justice, l'équité) et les idéologies qui l'inspirent portent en elles-mêmes des tensions entre les intérêts moins désintéressés d'invididus et de groupes. Elle pose aussi la question des droits et des devoirs dans les services collectifs d'éducation.

1.2.1 Quelques concepts

Dans ce rapport, le Conseil utilisera certains termes, certains concepts auxquels il importe d'assurer une compréhension univoque. Un certain nombre seront explicités assez longuement au fil des pages; pour certains autres, on se contentera d'en évoquer rapidement le sens au passage afin de ne pas alourdir le texte.

Le concept d'évaluation en éducation

Essentiellement, l'évaluation en éducation consiste à *déterminer la valeur de quelque chose, que ce soit un objet, une personne, une institution ou un phénomène éducatif, afin de guider l'action à conduire**.

Mise en oeuvre pour répondre à des besoins bien circonscrits, l'évaluation en éducation exerce quatre fonctions principales:

— faire prendre conscience des objectifs poursuivis et forcer l'interrogation sur les démarches les plus appropriées pour les réaliser; en cela, c'est d'abord *une attitude mentale*;

— conduire à une plus grande objectivité et à une précision plus fine dans l'appréciation des personnes, des activités et des organismes; c'est alors *un instrument de gestion*;

— inciter à améliorer le rendement; c'est aussi *un outil pédagogique au sens large*;

— aider à rendre compte des résultats obtenus; c'est enfin *un acte de responsabilité*.

On utilise couramment les termes « formelle » et « informelle » pour caractériser l'évaluation. Cette définition repose fondamentalement sur la manière dont elle est utilisée. Ainsi, on parlera *d'évaluation formelle* lorsqu'elle est basée sur un processus plus systématique et lorsque la cueillette d'information est faite à l'aide d'instruments de mesure éprouvés. En revanche, *l'évaluation informelle*, moins systématique, se base plutôt, à travers la vie courante, sur des perceptions parfois approximatives, des impressions diffuses, des normes intuitives.

Quelle que soit la forme d'évaluation utilisée, le jugement porté sur l'objet ne peut l'être qu'en fonction de *critères* (principes, points de référence...), de *standards* (niveau de qualité) et de *normes* (règles collectives) même seulement de façon implicite. On verra dans les chapitres suivants toute l'importance de cet aspect de la question.

---

* Cette définition de base sera adaptée plus loin à l'objet de chacun des chapitres.

Les concepts d'imputabilité et de responsabilité

Le terme *imputabilité* est de plus en plus utilisé en notre milieu. On le confond souvent avec le terme *responsabilité*. Les deux ont une chose en commun: l'idée de rendre compte de ses actes. Mais certains auteurs[3] estiment toutefois que le terme imputabilité traduit moins bien l'ensemble du problème, notamment sous l'angle des rapports entre les institutions et la société ou sous celui des rapports entre les individus et leur institution.

En effet, l'imputabilité et la responsabilité se rapportent aux concepts d'*efficience* (rapport établi entre les coûts de production et les productions mêmes) et d'*efficacité* (rapport entre une production et les objectifs visés). Mais la responsabilité possède une portée plus large: en plus de satisfaire aux exigences de l'efficience et de l'efficacité, les individus et les institutions développeraient en vertu de ce concept, une attitude particulière d'écoute, d'engagement et de service envers la société. Chez les individus, le même phénomène peut se produire envers leur établissement d'enseignement et ses usagers immédiats.

C'est pourquoi *le Conseil prend à son compte ce concept de responsabilité et le privilégie*. Au moment où, pour les institutions et les individus, c'est faire preuve de responsabilité d'exercer un regard critique sur eux-mêmes et d'ajuster leurs moyens aux fins recherchées, l'évaluation devient alors un signe de «responsabilisation», une réponse qualitative aux attentes du milieu.

1.2.2 Le contexte idéologique de l'évaluation

Des nombreux motifs de divergence idéologique

Si les concepts d'imputabilité et de responsabilité, d'efficience et d'efficacité peuvent s'avérer des facteurs de divergence quant à la perception de la nature de l'évaluation et aux intentions qui la guident, des dimensions idéologiques plus larges et plus profondes peut-être viennent accentuer encore la problématique de l'évaluation.

L'évaluation est souvent le simple fait d'une personne ou d'une institution en position d'autorité sur une autre; les formes qu'elle prend sont dépendantes de conceptions pédagogiques et sociologiques souvent opposées; ses résultats servent parfois à des fins controversées. Aussi l'évaluation est-elle devenue l'objet de divergences idéologiques considérables et même souvent un motif de lutte acharnée de la part de personnes ou de groupes. Ces résistances semblent originer de plusieurs causes dont les principales seraient la perception du rapport société-évaluation, du rôle de sélection et d'élimination de l'évaluation, de la tendance à l'autonomie administrative et professionnelle et, enfin, de la difficulté de concilier les droits et les devoirs en rapport avec l'évaluation.

- **Société et évaluation**

Les valeurs sociales se répercutent sur le rôle attribué à l'évaluation

La conception qu'on se fait de la société, de ses valeurs et de leurs rapports avec les individus et les institutions peut conditionner dans des sens fort divergents la perception et l'exercice de la fonction de l'évaluation.

Une première manière de voir la question est de percevoir la société sous l'angle des rapports de classes qu'elle sous-tend. Dans cette optique, par le poids des valeurs propres aux classes dominantes, la société apparaît compétitive, sélective, ordonnée vers des fonctions de travail fortement hiérarchisées et reconnues comme telles socialement. L'évaluation prend alors une dimension instrumentale que d'aucuns contestent fortement car, à leurs yeux, l'évaluation devient symbole de l'autorité et l'utilisation de ses résultats, l'effet d'un contrôle abusif.

Une telle perception peut conduire certaines personnes à une sorte de refus global de l'évaluation si elle établit des distinctions entre les étudiants ou les élèves. Ou encore, tout en acceptant une forme d'évaluation pédagogique visant à aider l'étudiant en classe, on peut aller jusqu'au refus de transmettre à l'administration ou à un employeur au sujet d'un étudiant tout résultat d'évaluation pouvant servir à des formes de sanction ou de classement.

Ainsi, on tient à ne s'exposer à aucune collusion possible avec un système qu'on veut demeurer libre de contester.

---

3. À noter à ce sujet l'ouvrage fort éclairant de Kenneth Kernaghan: *L'imputabilité des universités envers la société*, ministère de l'Éducation, 1981.

On peut aussi considérer la question de l'évaluation sous l'angle du fonctionnement normal et légitime des institutions publiques et des services qu'elles dispensent. En vertu de ce concept, l'évaluation acquiert une valeur sociale facilement acceptable; elle est même perçue comme un acte d'équité envers les individus et la collectivité. Alors, on pourra juger plus normal qu'une évaluation directe s'exerce sur le rendement des personnes et des institutions dans la perspective du respect de normes et de standards de qualité. En ce cas, on accorde davantage d'importance aux valeurs reliées à l'efficacité, l'efficience et la responsabilité.

Les dernières années ont connu de nombreux débats sur cette question. Une sensibilité plus vive et une conscience plus aiguë se sont développées sur certains aspects fondamentaux du sens et de l'utilisation de l'évaluation. L'évaluation fait maintenant l'objet d'un militantisme déclaré de plusieurs organismes du monde syndical. C'est donc dans un climat d'effervescence idéologique que se situe toute étude sur l'évaluation.

• Le rôle de sélection et d'élimination de l'évaluation

Contestation de l'usage des résultats de l'évaluation

L'un des motifs les plus fréquents de l'opposition à la mesure et à l'évaluation en milieu d'éducation est que leurs résultats, directement ou indirectement, jouent parfois un rôle de sélection, de classement et d'élimination.

Dans le monde enseignant, la manière de percevoir le rôle de l'école à cet égard amène des prises de position sans équivoque. Ainsi, la Centrale de l'enseignement du Québec, tout en se disant d'accord avec la fonction pédagogique de l'évaluation, conteste par ailleurs l'utilisation et les effets de l'évaluation:

> *L'évaluation permet d'abord et justifie ensuite que des étudiants soient dirigés plutôt vers des études courtes que des études longues, plutôt vers la formation générale que la formation professionnelle. En cela l'évaluation connaît des effets importants sur le futur statut des étudiants: ouvriers qualifiés ou techniciens, ou ingénieurs; ou chômeurs, ou assistés sociaux, et aide ainsi l'école actuelle à répondre aux besoins de l'entreprise capitaliste en matière de main-d'oeuvre. On peut constater qu'un des effets de l'évaluation est d'écarter du parcours scolaire une partie importante des enfants que ce rejet prenne la forme d'un départ volontaire, d'un échec, d'une orientation vers l'enfance inadaptée ou le professionnel court*[4].

Aux yeux de la CEQ, une telle situation s'explique ainsi:

> *L'école actuelle, malgré la réforme, est élitiste, compétitive; par sa structure hiérarchique, par les valeurs véhiculées, par ses règlements, par les moyens de sélection utilisés, par les contenus tirés des programmes ou offerts par les manuels, elle est un puissant moyen d'intégration dans une société qui valorise l'argent, le pouvoir, le diplôme, l'élitisme, la concurrence et la compétition: toutes valeurs essentielles à une société basée sur la propriété privée des moyens de production*[5].

Certaines situations concrètes, effectivement, ne manquent pas de soulever des interrogations à cause de l'usage que l'on fait parfois des résultats de la mesure et de l'évaluation. Ainsi, on a souvent dénoncé l'usage que l'on fait des tests psychométriques pour effectuer le classement des jeunes en difficulté d'adaptation et d'apprentissage; on a aussi contesté le caractère sélectif des résultats de certaines matières, telles les mathématiques, dans les conditions de passage de l'école secondaire au collège ou du collège à l'université; la même opposition survenait face à la pratique du regroupement des élèves selon les voies dites allégées, régulières et enrichies.

Ces situations conduisent parfois à des étiquetages et à une élimination-sélection que beaucoup remettent en question au nom de la conception qu'ils se font de la démocratisation de l'éducation. Conception qui n'est sans doute pas sans rapport avec certaines pratiques d'anti-évaluation que l'on retrouve parfois dans les établissements d'enseignement et qui se caractérisent, par exemple, soit par une absence d'évaluation, soit par une uniformisation des notes données aux étudiants.

---

4. Centrale de l'enseignement du Québec, *Les enjeux du projet éducatif*. janv. 1981, pp. 17-18.
5. *Ibid.*, p. 23

Pour sa part, s'il lui paraît inévitable que les résultats de la mesure et de l'évaluation servent parfois à des fins administratives et même pédagogiques de classement des élèves, le Conseil partage la préoccupation que ces résultats ne deviennent en eux-mêmes indûment sélectifs à cause de l'usage abusif qu'on en ferait.

• L'évaluation et l'autonomie du personnel et des établissements

L'autonomie et ses limites

L'évaluation du personnel et celle des établissements provoquent aussi — du moins sous certaines de ses formes — des oppositions souvent fort vives eu égard à l'autonomie que chacun veut obtenir et protéger.

Le concept de responsabilité suppose que les personnes et les institutions disposent de l'autonomie requise et des moyens appropriés pour s'acquitter de leurs tâches et s'en porter garantes devant leur milieu. Il suppose aussi que les individus et les institutions connaissent bien leur marge de manoeuvre et leurs limites respectives et acceptent de se placer en véritable position d'interrelations dynamiques. En même temps, des influences exercées par diverses forces sociales obligent les institutions à s'adapter constamment à de nouveaux objectifs.

le personnel

De nombreux obstacles se posent à l'évaluation du personnel

L'évaluation formelle et régulière du personnel est une fonction qui se heurte à des obstacles nombreux. Des raisons pragmatiques — souvent d'ordre psychologique — semblent susciter des attitudes de défense. La syndicalisation du personnel et l'insertion dans certaines conventions collectives de clauses sur l'évaluation du personnel et sur la sécurité d'emploi ont sensiblement modifié les rapports de force. L'évaluation du personnel, comme bien d'autres sujets, devient donc un objet de luttes syndicales.

Ces intérêts immédiats vont de pair avec l'émergence d'un phénomène de plus en plus caractérisé: la revendication de l'autonomie professionnelle, individuelle et collective.

Une recherche excessive de l'autonomie

Poussée à l'extrême, cette tendance peut conduire à des formes de corporatisme où les individus, comme leur groupe d'appartenance, aspirent à un contrôle total de leur milieu de travail, qu'il s'agisse des objectifs de formation, des programmes, de l'évaluation des apprentissages, des processus pédagogiques, de l'embauche et de l'évaluation du personnel ou encore du fonctionnement de certaines unités dans l'établissement. On le verra plus loin, cette situation sévit présentement dans de nombreux cégeps.

Une telle attitude concorde sensiblement avec les faits que cite la Commission de l'évaluation du Conseil des collèges[6] dans son rapport 1981-1982, faits que Baldridge a relevés dans les hôpitaux, les écoles, les collèges et les universités aux États-Unis: désir d'autonomie, tension entre la loyauté envers les collègues et la volonté d'être de bons employés, conflits entre certaines valeurs professionnelles et les attentes des gestionnaires, rejet du contrôle externe, tolérance plus grande envers l'évaluation faite par les pairs...

les établissements

L'autonomie des établissements: un fragile équilibre

Une telle attitude autonomiste se retrouve notamment dans de nombreux établissements post-secondaires où les marges de manoeuvre sont plus considérables. Qu'il s'agisse de résister aux contrôles financiers, administratifs et politiques venant de l'extérieur ou de protéger à l'intérieur des objectifs, des priorités, des processus et une personnalité spécifiques, les établissements sont souvent en état de tension entre des forces divergentes.

Les établissements se trouvent dans une situation où ils doivent s'ouvrir à des rapports sociaux qui leur permettent de saisir les aspirations de la population. Les établissements d'enseignement post-secondaire sont même de plus en plus l'objet de pressions visant à les investir de mandats nouveaux, que ces influences proviennent des gouvernements, des corporations professionnelles ou de divers groupes de pression. En même temps, ces établissements doivent rendre compte des résultats des mandats qu'ils assument tout en gardant la marge d'autonomie nécessaire pour faire preuve de créativité et remplir leur rôle de façon originale tout en évitant de devenir tributaires de besoins sociaux à courte vue.

---

6. Commission de l'évaluation, Conseil des collèges, *Rapport annuel 1981-1982*, p. 19.

L'autonomie des établissements demeure donc relative et se joue à l'intérieur d'un difficile équilibre entre les contraintes administratives et financières, la réponse à des attentes sociales précises et la sauvegarde d'une liberté d'action essentielle au fonctionnement, au maintien et à l'amélioration constante de l'établissement. Cette situation, parfois inconfortable, est normale et même nécessaire. C'est à travers elle que s'exerce la responsabilité qui incombe aux écoles, collèges et universités.

Autonomie et types d'établissements

Le problème de l'autonomie (ou du pouvoir de décider et d'agir) se pose en des termes différents selon les types d'établissements et les circonstances qui prévalent. Par exemple, dans la mesure où le système est plus ou moins centralisé, la détermination des programmes et des objectifs plus ou moins régie de l'extérieur, le choix des méthodes pédagogiques plus ou moins réel, les instruments de mesure et d'évaluation plus ou moins disponibles, dans la même mesure la responsabilité de ceux qui ont la charge de réaliser les activités éducatives et de les évaluer peut s'en trouver modifiée.

L'aspiration vers l'autonomie la plus complète possible a suscité au cours des années 70 un certain mouvement vers l'accréditation des établissements. Une telle orientation, qui n'a jamais eu de suites concrètes dans le réseau public d'éducation, signifie que les établissements d'enseignement accrédités recevraient une reconnaissance officielle de leur autonomie à cause de leur haut niveau d'excellence pédagogique et administrative. L'accréditation n'est pas sans rapport avec l'évaluation puisqu'elle ne peut être que le résultat d'une évaluation serrée des institutions concernées. N'étant pas l'objet premier du présent rapport, l'accréditation n'en demeure pas moins un sujet qui ouvre à la réflexion des perspectives à approfondir à plus long terme dans le sens de la responsabilité institutionnelle.

Agir de façon responsable suppose que le personnel et les établissements savent de quoi ils sont responsables, à qui ils doivent rendre compte et de quelle marge de manoeuvre ils disposent. Sans quoi, l'évaluation qu'on fait de leurs réalisations sur la base de l'efficience et de l'efficacité peut devenir elle-même une cause de frustration, d'inertie et même d'injustice.

C'est en fonction de cette problématique que le Conseil analysera la question de l'évaluation plus loin dans le présent rapport. En même temps, il recherchera des voies d'avenir susceptibles de concilier le mieux possible des revendications souvent fort légitimes.

- **L'évaluation et ses rapports avec la pratique pédagogique et l'efficacité des services**

L'évaluation: support à l'activité pédagogique et au fonctionnement des services

L'évaluation, vue sous l'angle de sa fin essentielle, prend la forme d'une rétroaction critique sur une situation donnée afin de juger de la pertinence de la modifier.

À travers le développement accentué des dernières années vers des approches plus systématiques, l'évaluation occupe une place de premier rang dans les processus caractérisant toute organisation structurée et soucieuse d'atteindre les objectifs visés. Dans de nombreux secteurs du monde des affaires, elle devient la clé même de l'organisation, du fonctionnement, du succès et de la survie des entreprises.

Le monde de l'éducation diffère du monde des affaires et il n'est pas souhaitable qu'on y transpose automatiquement et intégralement des méthodes conçues ailleurs pour d'autres fins. Mais il possède un point en commun avec d'autres milieux: la nécessité d'agir d'une façon éclairée grâce à une évaluation attentive des situations vécues, que ce soit en matière d'administration, de fonctionnement des services ou de pédagogie, afin d'améliorer sans cesse les méthodes utilisées.

Dans le monde de l'éducation, où il faut relever encore tant de défis pédagogiques, il est permis de croire que beaucoup reste à faire pour que l'évaluation devienne un chaînon naturel et continu dans le processus qui va de la détermination des objectifs et des moyens à l'atteinte des résultats. À cet égard, tout en tirant profit des expériences passées, un vaste champ d'action s'offre au milieu de l'éducation pour tenter d'y parvenir.

L'insertion de l'évaluation dans les pratiques pédagogiques, comme dans les pratiques administratives d'ailleurs, demeure donc un élément important de la problématique d'ensemble. Celle-ci se complique de nombreuses manières si l'on considère des facteurs qui conditionnent la pratique de l'évaluation, tels que les attitudes à changer, les instruments à développer, les habitudes à modifier. Cette complexité ne peut être un motif d'inaction. Au

contraire, les droits et devoirs des uns et des autres justifient une action soutenue et sans cesse améliorée.

• L'évaluation et la question des droits et des devoirs

Droits et devoirs individuels et collectifs à concilier

La problématique de l'évaluation est indissociable de certains droits et devoirs individuels et collectifs.

La société est en droit d'exiger que les personnes responsables s'acquittent du devoir de répondre devant elle de la manière d'utiliser les fonds publics et de la qualité des services dispensés. Les groupes sociaux peuvent légitimement revendiquer aussi devant l'État le droit de participer à la détermination des objectifs et des conditions de mise en oeuvre des services dans les établissements.

Pour leur part, les élèves et les étudiants, qui sont la raison première du système d'éducation, jouissent du droit strict de recevoir un enseignement ainsi qu'une formation générale et professionnelle de qualité, d'être assistés au moment opportun dans leurs études et de savoir dans quelle mesure leur travail atteint les buts visés. Ils ont aussi le droit d'être évalués avec équité et respect.

On a déjà mentionné précédemment le droit des diverses catégories de personnel à une certaine marge d'autonomie professionnelle qui les maintienne en état de créativité et de recherche. Ajoutons pour eux aussi le droit de participer à leur propre évaluation, de savoir ce qu'on attend d'eux, d'être assistés dans leurs tâches professionnelles et leurs difficultés et de voir leur travail reconnu à sa juste valeur.

Quant aux institutions d'enseignement elles-mêmes, elles ont le droit de pouvoir organiser les services de la manière la plus appropriée aux fins visées, de connaître le degré d'efficacité et d'efficience de leur fonctionnement et de compter sur le personnel pour mettre en oeuvre les moyens jugés adéquats pour la réalisation des buts fixés.

L'exercice de tous ces droits et, en contrepartie, des devoirs corollaires, répond à des besoins multiples et parfois divergents. On ne peut donc éviter certains heurts, certaines divergences idéologiques et certains conflits entre les intérêts des individus et des groupes. C'est pourquoi, dans les chapitres suivants du présent rapport, le Conseil, à la lumière des faits et opinions recueillies, tentera de dégager les conditions les plus susceptibles de canaliser les forces vers un but commun.

1.3 Quelques postulats

Dépasser l'intention généreuse

Au terme de cette brève évocation des principaux éléments de la problématique de l'évaluation et de la toile de fond sur laquelle elle s'inscrit, il apparaît que cette activité est indissociable de certains postulats ou principes qui doivent se concilier le plus possible si l'on veut que la pratique de l'évaluation dépasse l'intention généreuse.

L'évaluation n'est pas, aux yeux du Conseil, une fonction dont on peut, dans l'abstrait, juger de la pertinence d'être ou de ne pas être. *Elle tire sa légitimité et sa nécessité d'un ensemble d'impératifs qui la précèdent, la transcendent et la justifient en elle-même et dans les modalités de mise en oeuvre qu'elle suppose.*

Quelques postulats en guise de principes directeurs

En ce sens, les quelques postulats suivants, basés sur un ensemble de droits et de devoirs, apparaissent au Conseil comme particulièrement importants; il serviront de points de référence ou de principes directeurs à son analyse et à ses orientations:

a) La société, et particulièrement les usagers immédiats des services éducatifs, ont le droit de demander des comptes aux institutions et aux personnes qui en sont responsables.

b) Les établissements d'enseignement, comme corps administratifs, ont le droit et le devoir, par une évaluation appropriée (externe ou interne), de savoir dans quelle mesure ils fonctionnent adéquatement et atteignent leurs objectifs.

c) Les organismes, institutions et individus chargés de dispenser les services d'éducation ont le devoir de rendre compte de façon responsable à la population et aux usagers immédiats de la qualité de leurs services.

d) Les individus, membres du personnel et étudiants, oeuvrant dans les établissements d'enseignement ont le droit, grâce à une évaluation appropriée, de connaître les résultats de leur travail, d'être assistés dans leurs difficultés et de recevoir un suivi à leur évaluation.

e) L'exercice de l'évaluation doit se réaliser dans le respect des limites légitimes de l'autonomie et des pouvoirs des individus et des institutions ainsi que par l'harmonisation des droits et des devoirs des uns et des autres.

f) En matière d'évaluation, la qualité de l'éducation doit prévaloir sur les intérêts purement personnels.

g) Il faut viser à la meilleure compatibilité possible entre les objectifs institutionnels et les objectifs individuels.

h) Les personnes oeuvrant ou étudiant dans un établissement ont le droit de savoir ce qu'on attend d'eux, de participer à l'évaluation de leur performance, d'en connaître clairement les objectifs, les critères, le processus et de recevoir l'attention qui s'impose suite à leur évaluation.

i) L'évaluation n'est pas une fin en elle-même; on doit la pratiquer dans la perspective de lui assurer une suite concrète.

Chapitre II

L'évaluation institutionnelle

CHAPITRE II
L'ÉVALUATION INSTITUTIONNELLE

Un triple objectif

Ce chapitre vise un triple objectif: donner un aperçu des tendances générales de l'état de l'évaluation dite institutionnelle dans les établissements d'enseignement; analyser les aspects majeurs qui s'en dégagent; enfin, évoquer quelques voies de développement jugées nécessaires pour l'avenir.

Tous les niveaux d'enseignement

Cette démarche porte sur tous les niveaux d'enseignement: préscolaire, primaire, secondaire, collégial et universitaire. Les pratiques propres à l'éducation des adultes font aussi l'objet d'une analyse particulière à cause des caractéristiques de ce secteur de formation.

Des sources variées permettant de dégager les grands traits de la situation

Une telle entreprise est considérable tant par la diversité des aspects à considérer que par la complexité des phénomènes administratifs, pédagogiques, psychologiques, politiques et sociaux mis en cause. Aussi la prétention du Conseil n'est pas de présenter un bilan exhaustif des faits et des situations. Une telle description échappe sans aucun doute à toute recherche, même la plus sophistiquée. Le Conseil estime néanmoins, pour les avoir recueillies de première main ou pour les tenir d'autres organismes, avoir réuni suffisamment de données qui lui permettent de dégager les grands traits de la pratique de l'évaluation institutionnelle au Québec.

Les interrogations que se posait le Conseil dans sa démarche

La démarche du Conseil visait moins à découvrir ou à développer des modèles théoriques qu'à comprendre la réalité présente et à rechercher les voies d'avenir susceptibles d'améliorer la qualité des services. L'évaluation institutionnelle fait-elle l'objet de politiques officielles dans les établissements d'enseignement et les commissions scolaires? Se réalise-t-elle d'une manière formelle ou informelle? Quels sont les objectifs qu'elle poursuit? Fait-elle l'objet de consensus? En quels domaines s'applique-t-elle? Quels problèmes rencontre-t-elle? Quels résultats, positifs ou négatifs, connaît-elle? Quels facteurs la favorisent ou la défavorisent? Quels sont les besoins et les attentes exprimés par les principaux artisans de l'éducation: élèves, parents, enseignants, administrateurs? Quelles avenues semblent possibles et souhaitables pour les années à venir? À quelles conditions peut-on espérer que les entreprises d'évaluation institutionnelle connaissent le succès désiré? Telles sont quelques-unes des principales interrogations que le Conseil se posait.

En même temps, il invitait aussi chacun à élargir la réflexion à des dimensions plus générales. Il suggérait, à titre d'exemples, de traiter des rapports entre l'évaluation et la société, du concept de responsabilité ou d'imputabilité des établissements, des droits des étudiants, de l'autonomie des enseignants, de la clarification des responsabilités, des stratégies de développement.

C'est donc dans une démarche à la fois concrète et prospective que le Conseil a voulu associer ses interlocuteurs.

2.1 Une définition

Une définition de base...

La définition la plus généralement reconnue de l'évaluation institutionnelle présente celle-ci comme *un processus permettant à une institution de juger de l'efficacité de son fonctionnement et de la qualité de ses services en fonction de son rôle et de ses objectifs.*

mettant en cause d'autres facteurs et d'autres concepts

Réduite ainsi à ce qu'elle a d'essentiel, cette définition tient pour acquis certains autres facteurs et concepts qu'elle met en cause.

Ainsi, l'évaluation suppose que le jugement s'exerce à partir de *critères* (points de référence) et de *standards* (niveau d'excellence) déterminés, qu'ils soient explicites ou implicites. Elle suppose aussi une observation la plus objective possible de la réalité dans le cadre d'une *analyse institutionnelle*. Cette dernière se rapproche du concept de *mesure* et possède donc en elle-même un certain caractère d'*objectivité*. Elle vise essentiellement, dans l'ordre du *moyen* par rapport à la *fin* et à l'aide d'instruments scientifiques valides, à fournir les données factuelles sur lesquelles se fonderont les jugements de valeur et les décisions subséquentes. Toutefois, dans les faits, elle « n'est jamais neutre et s'inscrit dans les visées stratégiques particulières des institutions[7] ». Car, selon les circonstances du

7. Prospectives, *L'analyse institutionnelle, trois ans après*, avril 1979, p. 67

moment et selon ses motifs stratégiques, il se peut qu'un établissement doive prendre des décisions sur une base plus subjective.

La définition retenue de l'évaluation institutionnelle suppose aussi que celle-ci soit, selon le cas, *formelle* (systématique) ou *informelle* (plus intuitive) et qu'elle ait pour objet toute l'institution elle-même (*approche globale*) ou un aspect ou l'autre de son organisation et du fonctionnement de ses services (*approche partielle ou sectorielle**).

Au cours de ce rapport, il sera question de *politique d'évaluation institutionnelle*. L'expression *politique institutionnelle d'évaluation* apparaît aussi parfois dans le langage courant.

Le Conseil utilisera surtout la première dans ce chapitre, l'objet de l'évaluation, l'institution, y étant plus immédiatement identifié.

C'est à partir de ces quelques clarifications conceptuelles que l'on verra maintenant comment se présente la situation actuelle en rapport avec l'évaluation institutionnelle.

2.2 L'évaluation institutionnelle au primaire et au secondaire**

L'évaluation institutionnelle: objet de politiques et de pratiques?

L'une des premières préoccupations du Conseil était de savoir dans quelle mesure les commissions scolaires, envers leurs services généraux et envers leurs écoles, et celles-ci par rapport à elles-mêmes, se donnent une véritable politique officielle d'évaluation institutionnelle, qu'elle soit globale ou sectorielle.

On peut considérer une telle politique d'évaluation institutionnelle comme *officielle si elle est approuvée formellement par l'autorité compétente*. Normalement, une telle politique devrait aussi *préciser les objectifs, les principes, le processus, les domaines d'application et les responsabilités en rapport avec l'évaluation prévue*.

Un tel cadre, en plus de traduire l'esprit ou la philosophie inspirant l'évaluation, constitue un point de référence permanent tant pour la promotion et la mise en oeuvre de l'évaluation que pour son support technique et son «suivi».

Le Conseil voulait connaître également ce qui se passe en fait de pratiques d'évaluation institutionnelle dans les établissements, que ce soit dans le cadre ou non de politiques officielles, tant au niveau des commissions scolaires qu'au niveau des écoles.

2.2.1 Au niveau des commissions scolaires

Les commissions scolaires, vues dans la perspective large de l'ensemble de leur gestion et du fonctionnement de leurs services généraux, peuvent être considérées comme des «institutions» ou des «établissements». Il convient donc de rendre compte de la situation de l'évaluation institutionnelle qui prévaut à leur niveau.

Les politiques

Absence de «politiques» officielles globales

Le Conseil, se basant surtout sur les affirmations faites par les directeurs généraux dans le sondage national*** qu'il a mené, n'a pu identifier aucune commission scolaire qui se serait donné officiellement une «politique» d'évaluation institutionnelle susceptible de générer des pratiques adéquates d'évaluation dans tous les domaines importants du fonctionnement de l'administration, des services pédagogiques et de l'activité générale des écoles.

Cette absence de politiques globales, on le verra plus loin, n'empêche pas les commissions scolaires de se donner des politiques sectorielles, notamment pour l'évaluation du personnel et de l'éducation des adultes, ou encore de promouvoir et de réaliser d'authentiques pratiques d'évaluation institutionnelle. On n'a tout simplement pas encore atteint ce degré de formalisation où la volonté d'agir s'exprime dans des orientations ou des politiques d'ensemble officiellement établies.

---

* Le mot «sectoriel» sera toujours utilisé au sens que lui donne Larousse, soit «partie d'un ensemble», et non pour secteur ou niveau d'enseignement.

** Le primaire et le secondaire étant régis par des régimes pédagogiques assez semblables et souvent dans le cadre d'une même administration, ils seront traités dans une même section. Le terme «primaire» inclura ordinairement le terme «préscolaire» dans le présent rapport.

*** On trouvera en annexe des données statistiques sur l'échantillon utilisé et sur les taux de réponses reçues.

Les pratiques

Existence de nombreuses pratiques d'évaluation institutionnelle

Les données recueillies par le Conseil lui permettent de croire qu'il existe, au sens défini précédemment, de nombreuses pratiques d'évaluation institutionnelle au niveau des services généraux des commissions scolaires.

On ne saurait toujours départager à cet égard les pratiques plutôt informelles de celles qui répondent adéquatement au concept d'approche formelle (processus systématique, critères bien définis, etc.). Très souvent, de telles conditions se retrouvent suffisamment réunies pour que ces pratiques se rapprochent plus de l'approche formelle que de l'approche informelle. C'est dans cette double optique qu'il faut considérer la plupart des faits qui suivent.

Des situations exigeant une évaluation réelle et suscitant des pratiques courantes

En ce qui a trait aux services mêmes des commissions scolaires, des initiatives fort diversifiées témoignent d'un souci de promouvoir ou d'utiliser, face à certaines situations vécues, des approches plus méthodiques et faisant appel à une véritable évaluation.

Toutes les activités qui supposent des *décisions éclairées* aux diverses étapes de leur planification, de leur mise en oeuvre, de leur ajustement en cours de réalisation, ou encore au moment de décider de leur maintien ou de leur abandon final, exigent forcément une évaluation sérieuse. À titre d'illustrations, voici quelques-unes des principales circonstances courantes où une approche assez rigoureuse s'impose si l'on veut baser les décisions sur le meilleur éclairage possible:

— l'établissement des choix budgétaires compte tenu de l'état du développement des services pédagogiques et des besoins connus;

— l'évaluation des moyens requis pour l'implantation et l'application des nouveaux programmes en fonction des conditions minimales nécessaires à leur succès, par exemple la préparation adéquate des enseignants;

— l'application des diverses politiques ministérielles portant notamment sur l'évaluation pédagogique, les milieux défavorisés, l'adaptation scolaire, compte tenu de leurs exigences propres;

— l'application des nouveaux régimes pédagogiques pour l'éducation préscolaire, l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire;

— l'ajustement périodique du plan de travail des divers services pédagogiques de la commission scolaire compte tenu des besoins à satisfaire et des opérations à conduire.

Dans le cadre de ces opérations majeures ou, à l'occasion pour des fins de concertation dans un territoire donné, les commissions scolaires utilisent parfois diverses approches d'évaluation institutionnelle.

Ainsi, à titre d'exemples cités au Conseil, on systématise, dans telle commission scolaire, la détermination et la diffusion des objectifs des écoles en septembre avec un retour critique non systématique en cours d'année pour procéder à des réajustements; ailleurs, on a mis en place diverses tables de gestion — administrative, pédagogique et de concertation — en vue d'évaluer le fonctionnement des écoles et de la commission scolaire en ce qui regarde les programmes et l'application des régimes pédagogiques; dans un autre milieu, on tente, à partir des résultats d'examens, d'évaluer le rendement des écoles sur le plan régional et d'adopter ensuite des mesures nouvelles de soutien pédagogique et administratif; ailleurs encore, des équipes multidisciplinaires se remettent en question eu égard à des objectifs et à des modes de fonctionnement déterminés ou on met des instruments d'évaluation à la disposition des établissements en invitant ceux-ci à les utiliser à l'intérieur d'opérations formelles d'évaluation; enfin, plusieurs commissions scolaires, grâce à des instruments de fabrication locale ou fournis par le ministère, procèdent à l'évaluation de la capacité des enseignants à enseigner certains nouveaux programmes et à appliquer certaines politiques.

À l'échelle des commissions scolaires considérées elles-mêmes comme des institutions, on peut donc observer un certain nombre d'initiatives visant à fonder les décisions pédagogiques et administratives sur les résultats d'une évaluation suffisante. Les témoignages entendus laissent croire que les commissions scolaires s'acquittent de ces tâches avec des degrés très variables de systématisation dans la cueillette des données et dans l'analyse des faits. Aussi plusieurs intervenants ont-ils souhaité qu'on développe davantage la pratique de l'évaluation institutionnelle.

2.2.2 Au niveau des écoles

En dépit de l'inexistence de politiques d'ensemble au niveau des commissions scolaires, la vie des écoles primaires et secondaires révèle de nombreuses pratiques formelles et informelles d'évaluation institutionnelle, que des politiques véritables viennent parfois encadrer.

Les politiques

Existence de politiques sectorielles dans 10 à 15% des écoles

Dans un certain nombre de cas, les intervenants affirment que ces pratiques se situent dans le cadre de politiques officielles d'évaluation institutionnelle au niveau des écoles. Dans le sondage national réalisé par le Conseil, 21% des directeurs d'écoles, 25% des enseignants et 24% des parents attestent de cette réalité.

Si l'on considère qu'environ 20% des répondants confirment l'existence d'une politique officielle et déclarent en même temps qu'elle n'est en application que dans un peu plus de la moitié des cas, on peut conclure qu'*entre 10% et 15% des écoles du Québec disposent d'une politique et la mettent en pratique effectivement*.

De plus, selon les domaines d'évaluation mentionnés, ces politiques locales seraient plutôt sectorielles que globales, en ce sens qu'elles ne viseraient pas toujours toute la réalité de l'école mais seulement certains aspects de son fonctionnement.

Une participation inégale à l'élaboration de cette politique

L'élaboration de cette politique semble avoir reçu une participation inégale de la part des divers agents d'éducation. En effet, 19% des directeurs, 13% des enseignants, 12% des directeurs des services éducatifs, 10% des professionnels non enseignants, 7% des parents, 2% des élèves et 1% du personnel de soutien auraient été mis à contribution. Pour leur part, les enseignants ont parfois refusé une telle participation.

Les pratiques

Existence de pratiques d'évaluation institutionnelle

Entre 35% (enseignants) et 62% (directeurs d'écoles) des répondants ont confirmé au Conseil la pratique de diverses formes d'évaluation institutionnelle sur des aspects particuliers de la vie de l'école. Toutefois, globalement, près du tiers des répondants affirment ne pas être touchés dans leur vie professionnelle par la pratique de l'évaluation institutionnelle.

Un processus d'évaluation impliquant inégalement les membres de l'équipe-école

Dans 67% des cas de pratiques d'évaluation, un processus structuré a été suivi. Essentiellement, c'est l'équipe-école qui mène à terme les évaluations institutionnelles, notamment les directeurs (61%), les enseignants (55%), les parents (32%); pour leur part, les cadres et la commission scolaire (17%), les élèves et le personnel de soutien (14%) viennent plus loin en arrière.

Objectifs dominants partiellement atteints

Deux grands objectifs dominent ces pratiques: faire le point sur le fonctionnement de l'école, disent 54% des répondants, et améliorer le fonctionnement de celle-ci (46%). Les préoccupations pédagogiques ressortent en premier lieu. L'évaluation institutionnelle est alors perçue comme un outil d'analyse de la situation et comme un moyen d'apporter les correctifs appropriés.

Effets positifs dans l'ensemble

Les répondants estiment-ils que les pratiques d'évaluation institutionnelle ont atteint les objectifs visés? Environ 50% des enseignants et des directeurs d'école impliqués déclarent que oui. Quelque 13% des parents concernés pensent la même chose; pour leur part, 67% des directeurs généraux de qui relèvent des écoles où il existe des pratiques d'évaluation institutionnelle répondent « plus ou moins ». Globalement cependant, la plupart des répondants affirment que ces pratiques d'évaluation ont eu un excellent effet de sensibilisation du milieu, de cheminement vers une prise en charge authentique de l'école et de création d'un meilleur climat dans les relations interpersonnelles.

Objets et fréquence de l'évaluation

Dans l'ordre, selon le pourcentage des réponses obtenues, les principaux objets de l'évaluation sont le fonctionnement d'ensemble de l'école (58%), le vécu scolaire des élèves (49%) ainsi que les pratiques et ressources pédagogiques (40%). Le projet éducatif reçoit 35% des mentions, les pratiques et mesures administratives, 28% et l'amélioration des interactions personnelles, 15%. Les répondants déclarent que l'on a réalisé, au cours des cinq dernières années, en moyenne, environ deux pratiques formelles d'évaluation institutionnelle dans leur école. Pour ce qui est des *parents*, 20% déclarent avoir pris part eux-mêmes à une pratique d'évaluation.

Les instruments

Importance de la question des instruments

Les contacts du Conseil avec les milieux scolaires ont permis de constater l'existence d'instruments pouvant servir à des pratiques d'évaluation institutionnelle touchant des aspects plus ou moins larges de la réalité des établissements. Cette question semble même fort importante pour les praticiens.

Les commissions scolaires et les écoles se fabriquent parfois des instruments-maison, utilisent ceux du ministère de l'Éducation ou les adaptent à leurs besoins. Tel est le cas, par exemple, pour les instruments du Ministère conçus pour évaluer les attitudes et la préparation des enseignants en fonction de l'application des nouveaux programmes. Sans affirmer que l'on réponde déjà adéquatement aux besoins présentement, tant d'opinions contraires ayant été entendues, on peut affirmer que les milieux qui le désirent peuvent compter sur certains instruments utiles dont ils ne connaissent cependant pas toujours l'existence.

Parmi ceux-ci, et parce qu'ils ont joué un rôle en plusieurs milieux, il convient de souligner deux batteries d'instruments conçus par le ministère de l'Éducation et qui permettent une analyse de certains domaines importants de la réalité scolaire. Il s'agit des instruments du *S.E.C.O.S.* et de la *D.P.P.**

Les instruments du S.E.C.O.S.

Au cours des années 1974-1977, à partir d'un projet expérimental de la C.S.R. Tilly, le S.E.C.O.S. mit à la disposition des commissions scolaires une série de 39 fascicules touchant de nombreux aspects de la réalité scolaire du primaire et du secondaire, tels l'administration des services de l'enseignement, la vie étudiante, l'enseignement professionnel, les pratiques pédagogiques.

Ces instruments ont été alors utilisés par une centaine de commissions scolaires. Leur usage semble avoir laissé place depuis aux instruments de la D.P.P. dont il sera question plus loin. Mais il se peut que certaines commissions scolaires en fasse encore usage.

Les instruments de la D.P.P.

Cet organisme a créé et rendu disponible (entre 1975 et 1980) une batterie de neuf instruments permettant aux commissions scolaires et aux écoles de conduire certaines activités d'évaluation institutionnelle sur des aspects bien spécifiques. Conçus sous forme de questionnaires très détaillés, ces instruments se divisent en deux groupes selon qu'ils sont destinés aux élèves ou aux autres agents d'éducation de l'école.

Instruments destinés aux élèves

- **Le vécu scolaire**

Destiné aux élèves du secondaire, il comprend 150 énoncés et, par rapport à 23 dimensions de la vie scolaire, il permet aux élèves d'exprimer leur jugement et leur opinion sur les aspects de l'activité éducative qui les touchent de plus près, par exemple les programmes, les méthodes, l'horaire, les règlements, le travail scolaire, le matériel, les relations avec les compagnons et les enseignants, les activités étudiantes...

- **Dans mon école**

Adaptation du précédent aux élèves du primaire. Autour de 80 questions qu'on peut regrouper en quelque 14 dimensions, il donne l'occasion aux jeunes d'exprimer leurs perceptions de certains aspects de leur école comme l'acquisition des connaissances, la vie sociale, le développement de ses talents, l'attention au travail scolaire, l'encouragement à bien travailler, l'aide personnelle reçue, le rôle de l'élève en classe...

---

* D.P.P.: Direction des politiques et plans
S.E.C.O.S.: Service d'évaluation coopérative des organismes scolaires.

Instruments destinés aux autres intervenants

- **Le fonctionnement général de l'école primaire**

- **Le fonctionnement général de l'école secondaire**

Ces deux instruments permettent d'esquisser un « profil » de ce qui se passe concrètement sur 24 dimensions de la vie de l'école regroupées en 4 grandes catégories: la préparation des activités, les ressources disponibles, l'exécution des activités, la réalisation des objectifs éducatifs, le tout se rapportant au contexte social, à l'enseignement, aux services personnels aux élèves, aux services auxiliaires et à l'administration de l'école. Ils peuvent être remplis par un seul groupe d'intervenants, par exemple la direction, ou par quelques-uns ou la totalité des groupes de l'école.

Ces deux derniers questionnaires possèdent une *version destinée aux parents* et leur permettant de passer en revue un certain nombre de pratiques de l'école telles que le développement de l'élève, la consultation et l'information des parents, l'adaptation au milieu, les règlements, la pédagogie...

- **Les pratiques administratives des directions d'école**

- **Les pratiques pédagogiques du personnel enseignant**

Ces instruments permettent une approche critique des manières de faire des uns et des autres sous de nombreux aspects de leur tâche.

- **L'école, ça m'intéresse**

Ce dernier instrument, destiné aux élèves de 3e secondaire, vise à identifier les « décrocheurs » potentiels.

Degré d'utilisation de ces instruments

Les données fournies par le Ministère donnent une première idée du degré d'utilisation de ces divers instruments.

Ainsi, quelque 254 écoles secondaires de tous milieux (soit 43%) ont utilisé, sur une base volontaire, le premier questionnaire destiné aux élèves, le ministère de l'Éducation en faisant pour elles le traitement informatique d'une manière confidentielle. Quant au second, plus récent et s'adressant à des plus jeunes (2e cycle du primaire), il fut moins utilisé jusqu'ici (environ 44 écoles regroupant 7 000 élèves).

Quant aux instruments portant sur le fonctionnement de l'école, quelque 180 écoles primaires (soit 10%) et 60 écoles secondaires (soit 10%) en ont fait usage. Par ailleurs, quelque 1 000 enseignants et 70 directeurs d'école ont utilisé le questionnaire sur leurs pratiques pédagogiques ou administratives selon le cas.

Quant aux directeurs d'école ayant utilisé ces instruments et qui ont répondu (66%) au sondage du Conseil, ils ont indiqué que ces instruments ont eu un usage très variable selon les régions, la plus forte fréquence se retrouvant dans la région du Saguenay — Lac-Saint-Jean. Leur utilisation a dominé au primaire: 67% pour le fonctionnement général de l'école et 52% pour le fonctionnement général (version pour le comité d'école). Globalement toutefois, les instruments du Ministère ont connu, à l'échelle nationale, un degré d'utilisation relativement faible même si quelques centaines d'écoles en ont fait usage.

Ces directeurs affirment cependant que ces évaluations ont été des expériences vécues une seule fois; la majorité d'entre eux ajoutent qu'elles ne s'intègrent pas à leur école dans un processus continu d'évaluation.

Par ailleurs, 42% affirment le contraire, ce processus se situant (24%) à chaque étape et à la fin de l'année et, dans 18% des cas, à la fin de l'année seulement. Toutefois, dans 85% des cas, ces pratiques ne se situent pas dans le cadre d'une politique interne officielle d'évaluation institutionnelle. Elles sont alors le fruit d'initiatives spontanées, individuelles ou collectives, et sporadiques.

Chose à signaler, les écoles utilisent ces instruments souvent sans que la commission scolaire le sache. Le même phénomène se produit parfois dans les écoles chez les enseignants à l'égard des directions elles-mêmes. Une telle situation peut paraître paradoxale et marquée au coin de l'incoordination. Elle s'explique partiellement par le fait que l'on peut, sur une base volontaire, individuelle ou collective, utiliser des instruments déjà disponibles. Par ailleurs, l'inexistence de politiques d'ensemble et la propension à ne pas s'exposer à la critique des autres peuvent aussi contribuer à la discrétion dont on s'entoure.

Résultats de ces évaluations

Quels résultats les évaluations faites grâce à ces instruments ont-elles obtenus? Les questionnaires n'ayant pas été conçus dans une intention de contrôle mais d'amélioration de la qualité des services et de l'enseignement par les individus et les établissements, aucune évaluation systématique n'a été faite de leurs retombées concrètes. Ces pratiques d'évaluation ont sûrement été l'occasion d'échanges et de réflexion utiles à ceux que concerne l'action éducative de l'école. En effet, si seulement 39% des répondants affirment que les fins de l'évaluation ont été vraiment atteintes, 73% sont toutefois d'avis que les résultats furent plutôt positifs dans l'ensemble.

2.3 L'évaluation institutionnelle dans les collèges*

Une réflexion déjà bien amorcée

Dans les cégeps et les collèges, la réflexion sur l'évaluation institutionnelle s'est développée assez systématiquement au cours des dernières années. Quelques facteurs bien précis, qui en sont la cause, sont venus alerter les établissements, susciter certaines pratiques et favoriser en de nombreux milieux un approfondissement progressif de la pensée.

Le rôle du CADRE

Depuis 1970, le Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation (CADRE) s'est fait le promoteur de l'analyse institutionnelle*. Comme le rappelle M. Paul-Émile Gingras:

> *En 1970, le CADRE explorait d'abord l'idée de l'accréditation des établissements, comme d'un moyen privilégié de tendre à l'excellence. Il est cependant apparu que l'objectif d'obtenir une reconnaissance officielle de l'organisme d'accréditation risquait de fausser la démarche locale d'auto-évaluation. L'on retint alors ce qui paraissait le plus valable dans le processus: le «self-study*[8]*.»*

Cette idée de l'auto-évaluation devint le fil conducteur de l'action auprès des cégeps et collèges. Le *Guide d'auto-évaluation*, publié en 1971, fit ressortir, une fois expérimenté, l'urgence de donner aux établissements des instruments et des méthodes d'analyse pour répondre valablement aux questions qu'ils se posaient. Le CADRE fit donc la promotion de l'analyse institutionnelle dans une perspective d'amélioration et de développement tant de la gestion que de la pédagogie.

Subséquemment, de nombreuses publications du CADRE sont venues aider les collèges dans leur analyse théorique de la question et dans la mise en oeuvre de pratiques concrètes d'évaluation. Le document intitulé *L'analyse institutionnelle 1975-78* offre un excellent exposé de la question, notamment quant à l'évolution des concepts, aux fondements philosophiques, aux principes directeurs de mise en oeuvre et aux moyens matériels requis.

L'impact de la loi 24

Un événement important est venu, en 1978, insuffler un intérêt nouveau envers la problématique de l'évaluation institutionnelle. La loi 24 créa le Conseil des collèges et le dota d'une Commission d'évaluation dont les mandats sont l'examen des politiques institutionnelles d'évaluation actuelles ou à venir dans les collèges ainsi que l'analyse de la mise en oeuvre de ces politiques.

Cette loi, au moins indirectement, fait désormais aux collèges l'obligation de se doter de politiques institutionnelles d'évaluation, de les rendre opérantes et de soumettre ces politi-

---

* La rédaction de cette section s'appuie très largement sur les textes et travaux d'autres organismes: le CADRE, la Commission d'évaluation du Conseil des collèges et la Fédération des CÉGEPS, ainsi que sur les communications présentées au colloque du Conseil en décembre 1982. Comme le Conseil ne possède pas de commission de l'enseignement collégial et qu'il n'a pas voulu doubler des travaux récents des organismes mentionnés, il a jugé préférable d'utiliser les matériaux existants et de les compléter par quelques informations complémentaires recueillies ailleurs.

8. Gingras, Paul-Émile, *Dix ans de recherche-action du CADRE sur l'auto-évaluation des collèges du Québec*, p. 3.

ques et leurs pratiques à l'examen d'un organisme externe, la Commission d'évaluation du Conseil des collèges. À cette fin, un important projet d'inventaire de la Fédération des Cégeps a été réalisé entre 1980 et 1982 avec la coopération du ministère de l'Éducation. Il a fait l'objet récemment d'une publication en 4 tomes[9].

L'inventaire de la Fédération des cégeps

Lors du colloque du Conseil, M. Jacques Laliberté résumait ainsi le plan de cet ouvrage: « Le premier tome fournit les résultats d'un *inventaire* de pratiques d'analyse et d'évaluation qui ont pu avoir cours dans les cégeps. Le deuxième tome prend l'allure de *répertoires* d'entreprises et d'instruments dans lesquels, sous la forme fiches-synthèse, on décrit un certain nombre d'entreprises d'analyse et d'évaluation vécues par les collèges et un certain nombre d'instruments utilisés par eux à ces fins. Le troisième tome, d'allure plus théorique, présente une série de *démarches* possibles en évaluation: démarches plus globales, qui prennent l'ensemble de l'établissement comme objet. Le dernier tome trace, sous le titre *Faire de l'évaluation institutionnelle*, un portrait de la situation actuelle de l'évaluation dans les collèges, propose une conception de l'évaluation institutionnelle, traite de l'élaboration de politiques et de plans institutionnels d'évaluation et suggère un certain nombre de considérations pour l'action. »

Le rapport de la Commission d'évaluation du Conseil des collèges

Ce dernier ouvrage est fort éclairant car il rend compte de la pratique multiforme qui se vit dans les cégeps. Il est adéquatement complété par le *Rapport annuel 1981-1982* de la Commission d'évaluation du Conseil des collèges même si cette commission déclare estimer « ne pas avoir en main ce qui lui permettrait d'établir un portrait nuancé et fidèle de la situation du réseau collégial, privé et public, en matière d'évaluation institutionnelle[10] ». Néanmoins, les rencontres de cette commission avec quelque 20 collèges et l'étude de la question lui ont permis « de mieux comprendre l'état d'esprit avec lequel les établissements reçoivent l'invitation qui leur est adressée de se donner des politiques institutionnelles d'évaluation[11] », de préciser des modèles possibles, d'identifier les résistances et les difficultés, de clarifier les responsabilités et de cerner les conditions de succès d'une politique éventuelle.

À partir des analyses d'organismes externes et de ses propres observations, voici comment les grands traits de la situation de l'évaluation institutionnelle dans les collèges apparaissent au Conseil supérieur de l'éducation.

2.3.1 Les politiques et plans d'évaluation institutionnelle

Inexistence de politiques générales officielles

L'inventaire des pratiques d'analyse et d'évaluation institutionnelle conduit par la Fédération des cégeps n'a fourni aucun exemple de collège ou de cégep qui se serait donné une politique formelle et générale d'évaluation institutionnelle, politique dans laquelle seraient clairement établis notamment les objectifs poursuivis, les concepts de base, les principes opérationnels, les responsabilités des diverses instances et les moyens rendus disponibles.

La loi 24 n'a donc pas encore produit les fruits attendus à cet égard. Mais il faut tenir compte qu'il s'agit d'une opération qui requiert une longue préparation et se heurte à des difficultés nombreuses, par exemple le manque de traditions en ce sens, l'absence de concertation interne, les résistances diverses, l'insuffisance de moyens. En outre, il semble que les collèges ont attendu que paraisse le rapport de l'inventaire de la Fédération des cégeps avant de concrétiser certains projets. Ce fait s'explique car l'inventaire visait à recueillir et à faire connaître ensuite à l'ensemble du réseau des données pertinentes que chaque institution pourrait utiliser ensuite à sa convenance pour se doter, à la lumière d'expériences concrètes, de politiques et de plans adaptés à ses caractéristiques propres.

En l'absence de politiques officielles d'évaluation institutionnelle, il serait possible pour un collège, sous un angle empirique, de se doter d'un plan d'évaluation portant sur des aspects spécifiques de la vie de l'établissement. Tel ne semble pas être le cas dans la réalité car l'inventaire réalisé n'a pas permis de trouver un exemple authentique de cette nature:

> *Les initiatives qui ont été prises semblent avoir été commandées par les circonstances et apparaissent tributaires des préoccupations et du dynamisme de personnes et*

9. Fédération des cégeps — *Vers des politiques institutionnelles d'évaluation*, Automne 1982.
10. Commission d'évaluation du Conseil des collèges, *Rapport annuel 1981-1982*, p. 3.
11. *Ibid.*, p. 4.

groupes très divers. Elles ont connu, en effet, des points de surgissement variés dans l'établissement: v.g. le Conseil d'administration pour une évaluation du collège dans une perspective assez générale; la direction des services pédagogiques pour une évaluation des différents programmes d'enseignement; tels départements ou groupes d'enseignants pour l'évaluation d'expériences innovatrices: e.g. résultats obtenus suite à l'expérimentation d'un cours d'appoint en mathématiques, d'un cours d'enseignement correctif en français, d'une formule de multidisciplinarité destinée à une catégorie spéciale d'étudiants; un groupe de bibliothécaires pour une évaluation de l'efficacité de la bibliothèque à satisfaire les requêtes documentaires de ses usagers, etc. Une analyse méthodique des caractéristiques de ces entreprises montrerait qu'elles se distinguent les unes des autres par leur ampleur, leur retentissement, la méthodologie utilisée, les suites et les prolongements qu'elles ont connus[12].

2.3.2 Les pratiques d'évaluation institutionnelle

Des pratiques formelles et informelles nombreuses

Il ressort des informations recueillies que la vie des cégeps est tout de même marquée par des pratiques d'évaluation institutionnelle nombreuses, formelles et informelles, et le plus souvent sectorielles. Comme dans les écoles secondaires, ces pratiques se fondent sur des approches très diversifiées. Qu'elles soient formelles ou informelles, elles n'en constituent pas moins une dimension importante de la vie de ces établissements d'enseignement.

Le tome I, intitulé *Inventaire des pratiques d'analyse et d'évaluation*, du rapport de la Fédération des cégeps fait état de 419 « entreprises » et de 500 documents qui ont été portés à l'attention des chercheurs, le tout ne représentant toutefois pas toute la réalité, car certains cégeps n'ont pas répondu ou n'ont pas, pour des raisons particulières, fait connaître certaines réalisations.

Des objets reliés aux aspects majeurs de la vie des collèges

La classification qu'on a faite de ces projets et de ces instruments indique que des pratiques plus ou moins formelles d'évaluation touchent un large éventail de la vie des collèges[13]:

- Projets touchant l'ensemble du collège ou plusieurs facettes *de sa vie ou de son fonctionnement*: évaluation de tout un collège ou d'un de ses campus; identification des buts, objectifs ou priorités institutionnelles, orientations du collège (système d'administration, élaboration d'un plan triennal de développement, services parascolaires, expérience de régionalisation...); le contexte mésologique (climat de vie et de travail, relations entre les groupes); conservation de l'énergie; les procédures administratives; les ressources humaines, financières et techniques.
- Projets touchant les *étudiants*: évolution des clientèles, origine sociale des élèves, capacités et besoins éducatifs des élèves, cheminement des élèves, relance des sortants, satisfaction envers les services...
- Projets portant sur les programmes: adaptation, analyse évaluation en fonction de facteurs disciplinaires et sociaux.
- Projets concernant *l'enseignement et l'apprentissage*: état de la pédagogie, évaluation critique des cours ou de l'enseignement, méthodes nouvelles, objectifs et contenus de cours, stages.
- Projets ayant pour objet les *services*: qualité et efficacité, fonctionnement, besoins des usagers, gestion et pratique administrative.
- Projets touchant le champ de *soutien à l'organisation*: énergie, utilisation des locaux, reprographie, imprimerie, information.
- Projets relatifs à l'*environnement*: besoins sociaux, débouchés pour les finissants, cours pour des groupes particuliers...

12. Jacques Laliberté, Communication faite lors du Colloque du CSE le 15 décembre 1982, p. 23.
13. Fédération des cégeps, *op. cit.*, pp. 24 à 53.

Ces exemples illustrent quelques-uns des champs de réflexion qui ont pu supposer des démarches plus ou moins poussées d'analyse et d'évaluation. Ces pratiques ne s'insèrent ordinairement pas dans une politique formelle ou un plan d'évaluation cohérent; elles n'en constituent pas moins la trame vivante sur laquelle peuvent se fonder les orientations à venir vers une plus grande systématisation de l'évaluation institutionnelle dans les collèges.

Les instruments

En ce qui concerne les instruments d'évaluation, ils tiennent leur origine des établissements locaux plus que du Ministère. Ils ont été conçus pour répondre à des besoins particuliers propres à chaque institution. Aussi, sans en minimiser la valeur, il semble que peu ont été validés au sens technique du mot en vue d'un usage plus généralisé.

2.4 L'évaluation institutionnelle dans les universités

Caractéristiques originales des universités

Les universités sont des établissements dont la tradition d'autonomie, la structure, le rôle et le fonctionnement administratif et pédagogique leur confèrent une réalité institutionnelle qui les différencie largement des autres établissements d'enseignement. Leur fonctionnement est décentralisé. Les facultés, les départements ou les modules sont des entités fonctionnelles qui dispensent des programmes de formation auxquels s'inscrivent les étudiants. Une partie importante de l'évaluation institutionnelle se fait à ces paliers puisque là repose la responsabilité sur les programmes. De plus, en raison de leurs responsabilités particulières, les universités oeuvrent dans certains domaines, telle la recherche scientifique, qui ne relèvent pas des établissements d'autres niveaux.

Définition appliquée à ce niveau

Cette réalité justifie que la définition générale d'évaluation institutionnelle donnée précédemment soit considérée, pour ce qui est des universités, comme le *processus systématique par lequel on juge si l'établissement remplit son rôle et atteint ses objectifs dans ses différentes composantes, à la fois organisationnelles (facultés, départements, centres de recherche, services administratifs, etc.) et fonctionnelles (enseignement, recherche, services à la communauté universitaire ou à la collectivité).*

Les données utilisées

Contrairement à ce qui a été fait pour l'enseignement collégial sous l'initiative de la Fédération des cégeps, aucun inventaire systématique centralisé n'a été réalisé jusqu'ici concernant les pratiques d'analyse et d'évaluation institutionnelles dans les universités. Les matériaux recueillis par le Conseil et sa Commission de l'enseignement universitaire ainsi que les études réalisées par certains autres organismes permettent cependant de dégager les caractéristiques qui semblent présentement dominantes.

2.4.1 Les politiques d'évaluation institutionnelle

Les pouvoirs et les responsabilités

La question des politiques d'évaluation institutionnelle se situe à l'intérieur du partage des pouvoirs et des responsabilités qui incombent à la fois à l'État et à chacune des universités.

Le ministère de l'Éducation reconnaît ainsi les pouvoirs et les responsabilités des institutions universitaires:

> *Nées hors de l'initiative de l'État, sauf dans le cas plus récent de l'Université du Québec, fortes de leurs traditions institutionnelles que traduit et confirme leur statut juridique, les universités québécoises assument les premières la responsabilité de leur mission éducative et culturelle. Il leur appartient de définir leurs priorités, de planifier leurs activités, de déterminer les moyens d'atteindre leurs objectifs et ceux que l'État peut leur proposer, d'organiser et de gérer leurs programmes, de décerner leurs diplômes, d'affecter leurs ressources. L'évaluation intervient comme une composante nécessaire de chacune de ces tâches et se trouve marquée elle-même du caractère de responsabilité première et autonome qui affecte l'ensemble.*
>
> *Il revient ainsi aux universités d'assurer leur évaluation institutionnelle*[14].

Par ailleurs, l'État s'attribue des pouvoirs et des responsabilités qui tendent à pondérer cette grande marge de manoeuvre des institutions universitaires:

> *Le statut d'autonomie des universités ne saurait cependant contrevenir à l'exercice de la responsabilité de l'État quant à la mission d'ensemble qu'elles assument dans le développement de la collectivité et quant aux ressources indispensables qui leur*

14. Ministère de l'Éducation, *L'évaluation dans le système d'éducation*, 1982, Document de travail, p. 89.

viennent des fonds publics. Un mandat politique global d'orientation et de soutien est ainsi imparti au ***ministère de l'Éducation****. Celui-ci porte, auprès des universités et de l'ensemble de la collectivité, les politiques gouvernementales à l'endroit de la mission éducative et culturelle confiée aux établissements universitaires; il veille au respect des grands objectifs définis pour l'ensemble du réseau, élabore des stratégies de développement, assure un financement équitable et conforme aux objectifs poursuivis. La fonction d'évaluation est inhérente à ce rôle: point d'élaboration de politiques, point de gestion de programmes de développement et de financement sans une évaluation des performances du réseau, de ses diverses dimensions et composantes. Le contrôle des règles qui s'appliquent aux subventions publiques d'investissement et de fonctionnement allouées aux universités présente un lieu et un moyen immédiat de la mise en oeuvre de l'évaluation*[15].

À l'égard du rôle de supervision et de contrôle de l'État en matière de développement et d'évaluation des universités, la Commission d'étude sur les universités notait, en 1983, que «dans le réseau universitaire québécois, il n'existe aucun mécanisme formel de contrôle ou d'évaluation du degré de réalisation des objectifs poursuivis[16]». Cette réalité permet à chaque institution de s'autodéterminer et d'aller plus ou moins loin dans les pratiques d'évaluation institutionnelle.

Sur le plan national, le Conseil des universités, par exemple par sa Commission de la recherche universitaire, joue un rôle d'évaluation de plus en plus accentué quant au développement d'ensemble des universités, et ce grâce à ses analyses critiques, ses avis et ses recommandations adressés au ministre de l'Éducation, dernière instance de décision politique et administrative. En cela, le Conseil des universités poursuit des objectifs qui sont de l'ordre de l'évaluation supra-institutionnelle et qu'on retrouve normalement dans des politiques d'ensemble. On verra plus loin (p. 47) comment il exerce ses responsabilités quant à l'évaluation des programmes.

Un tel fonctionnement repose «sur le pari qu'il est possible à un réseau décentralisé de s'engager, sans nécessité d'un nouveau dispositif juridique, dans des pratiques efficaces de concertation et de coordination[17]». Les activités de la conférence des principaux et recteurs des universités du Québec (CREPUQ), par exemple, vont en ce sens lorsqu'elles impliquent l'évaluation de certains aspects de l'action de l'ensemble des universités.

Sur cette toile de fond, voyons comment apparaît la situation de l'évaluation institutionnelle au niveau des universités elles-mêmes.

Absence de politiques officielles globales d'évaluation au niveau des établissements universitaires

À notre connaissance, sur un plan très formel, aucune université québécoise ne s'est encore donné officiellement une politique globale d'évaluation institutionnelle. Une telle politique, rappelons-le, en plus de définir les objectifs, les concepts, les principes, les responsabilités et les mécanismes, servirait de cadre d'action à l'ensemble des facultés, départements, modules, et services en vue d'une évaluation formelle de leurs activités, compte tenu de leurs attributions.

On le verra plus loin, la vie universitaire se prête parfois à des opérations de planification qui font appel à une analyse, à une évaluation serrée d'un grand nombre de facteurs. En cela, elles agissent, pourrait-on dire, sous l'empire d'une politique implicite d'évaluation. Rigoureusement parlant toutefois, on ne peut affirmer encore que les universités opèrent dans le cadre d'une politique d'évaluation institutionnelle globale et officielle eu égard à l'ensemble de leurs activités. Aucune loi ni aucun règlement ne les y obligent d'ailleurs.

Prédominance de politiques sectorielles...

Les pratiques d'évaluation institutionnelle dans les universités se situent plutôt dans le cadre de politiques sectorielles portant sur des aspects spécifiques. L'évaluation des programmes en est l'exemple le plus courant.

et de pratiques de plus en plus élargies

Des expériences connues d'utilisation d'un processus systématique révèlent que certaines universités se rapprochent parfois sensiblement de ce qu'est une politique d'ensemble

15. *Ibid.*, p. 90.

16. Commission d'étude sur les universités, Comité sur l'organisation du système universitaire, *Livre premier: Le réseau universitaire*, 1979, p. 47.

17. Ministère de l'Éducation, *L'évaluation dans le système d'éducation*, p. 91.

d'évaluation institutionnelle même si ces expériences sont plutôt des opérations *ad hoc* dans le temps. Ainsi, une université a déjà fait un tel exercice global en ce qui la concerne grâce aux travaux d'une commission d'étude précédés en vingt ans de trois grandes commissions ayant touché des aspects plus précis du fonctionnement de l'université. Engagée depuis dans une démarche de planification triennale, cette université a publié en janvier 1982, les résultats de son évaluation 1980-1981 consécutive au plan directeur 1980-1983.

Ce dernier exemple indique que les exigences de la planification sont des facteurs de cheminement des institutions vers des évaluations plus systématiques et plus englobantes.

Peu d'universités ont vécu un tel processus dans sa globalité et de manière systématique. Les expériences vécues ont été le plus souvent des expériences *ad hoc* ayant la plupart du temps un caractère expérimental. Elles sont de plus très récentes et répondent à cette obligation de plus en plus forte que ressentent les universités de rendre des comptes sur la manière de s'acquitter de leurs mandats.

2.4.2 Les pratiques d'évaluation institutionnelle

Un éventail de pratiques qui touchent à toute la vie de l'université

L'évaluation, sous diverses formes, est une composante bien vivante de la vie universitaire. On la réalise, de multiples façons, pour juger du degré d'atteinte des objectifs et d'accomplissement du rôle de l'établissement: évaluation de plans d'ensemble, évaluation de programmes, évaluation du personnel, évaluation de services, etc. Elle est plus ou moins formalisée, plus ou moins systématique, de fréquence variable selon les établissements, les circonstances et les types d'activités. Elle se fait à l'intérieur des cours pour soutenir la démarche de formation des étudiants et pour mesurer le degré d'atteinte des objectifs pédagogiques, pour sanctionner l'acquisition de connaissances; elle se fait aussi, à l'intérieur des cours, pour aider des professeurs à améliorer leur enseignement.

La plupart de ces pratiques sont nées du besoin ressenti d'avoir des points de repère en cours d'activités afin d'améliorer les démarches et les procédés ou encore de réorienter les objectifs. Parfois, ces évaluations précèdent la décision pour mieux la fonder: ce sont des évaluations *a priori*; parfois, elles interviennent *a posteriori*, elles revêtent alors un caractère de contrôle.

Ces pratiques d'évaluation varient non seulement d'un établissement à l'autre à cause de l'autonomie traditionnelle des universités mais aussi, d'une faculté, d'un département, d'un module ou d'une école à l'autre en vertu de la décentralisation institutionnelle. C'est pourquoi on retrouve des cas où la préoccupation d'évaluation se traduit par de nombreuses opérations concrètes, alors que dans d'autres, on n'a que peu de chemin de parcouru en ce sens.

Pour les fins de ce rapport, on signalera un certain nombre de réalisations qui semblent particulièrement significatives dans la description de la pratique de l'évaluation institutionnelle à l'université. Elles concernent notamment

— l'influence des bureaux de recherche institutionnelle

— des initiatives de diverses nature

— l'évaluation des programmes

— la recherche universitaire

— la fonction sociale de l'université

— l'évaluation de l'enseignement par les étudiants

— l'évaluation de la formation.

• L'influence des bureaux de recherche institutionnelle

Un organisme de conseil et de support...

Une des initiatives les plus intéressantes de la plupart des universités depuis une dizaine d'années fut la création de bureaux de recherche institutionnelle. Dans la structure de l'université, un pareil bureau se rattache à un vice-recteur mais il n'a aucun pouvoir formel sur les constituantes de l'université.

Son rôle en est un d'analyse, de support à l'évaluation, d'instrumentation, de conseil. Ses activités, fort variées, visent surtout à éclairer les prises de décision ou les travaux de la direction de l'université, des facultés ou des départements dans des domaines aussi divers que l'évaluation et la rationalisation des ressources, l'évaluation des principales activités de l'institution, notamment les programmes, la planification et le développement de l'établissement, la relance des diplômés. De plus, il supporte techniquement l'évaluation réalisée dans les diverses unités et conseille l'administration pour les décisions qu'elle doit prendre. À cette fin, le bureau de recherche institutionnelle doit recueillir, traiter et analyser les données les plus significatives.

qui contribue à l'évaluation de la situation

Les bureaux de recherche institutionnelle, en dépit des problèmes que connaissent leur maintien et leur développement dans un contexte d'austérité financière, ont exercé et exercent une influence sur les attitudes et les pratiques. Ils constituent à certains égards un élément moteur capable de contribuer, à l'échelle de chaque université, à l'avènement de politiques et de pratiques d'évaluation institutionnelle mieux articulées.

- **Des initiatives d'évaluation de diverses natures.**

La vie universitaire comporte un nombre considérable de situations qui exigent des formes réelles d'évaluation. Ces pratiques se situent à divers niveaux — rectorat, facultés, départements — et portent sur des domaines fort diversifiés. En voici quelques exemples:

Quelques exemples d'initiatives basées sur de l'évaluation institutionnelle

— Ainsi, une université a procédé, via ses facultés, dans le cadre d'un plan triennal pour la période 80-83, à une évaluation des quelque 15 objectifs qu'elle s'était fixés pour elle ou pour ses facultés. Les objets en étaient, par exemple, le maintien du niveau actuel des étudiants à l'enseignement régulier, l'augmentation du nombre d'étudiants à temps partiel, des étudiants de premier cycle de plus de 24 ans et des étudiants des 2e et 3e cycles, la formulation des objectifs de premier cycle, l'évaluation des programmes et des banques de cours, l'essor d'un domaine majeur de recherche, l'insertion des jeunes chercheurs dans la carrière universitaire... Des correctifs étaient demandés pour chaque situation dérogeant aux objectifs recherchés. Cette université a aussi, pour ce qui concerne le premier cycle, entrepris l'évaluation systématique des programmes sous l'angle de leur pertinence sociale, de leur valeur pédagogique et de leurs coûts.

— Une autre université pratique des évaluations depuis une dizaine d'années mais par département et non dans une perspective globale. Elle publiera bientôt un guide d'évaluation institutionnelle portant sur huit domaines: objectifs académiques et résultats scolaires, étudiants, facultés, enseignement, programmes, recherche, support physique, services. À ses yeux, ce guide sera un pas nouveau vers une évaluation institutionnelle plus formelle et plus systématique.

— Ailleurs, dans le cadre d'un plan triennal de développement et d'action, une jeune université établit une philosophie, ses grandes orientations, ses objectifs spécifiques et ses programmes d'action; par un examen annuel de son plan, elle évalue les résultats obtenus. Elle a aussi développé un modèle d'évaluation des programmes qu'elle applique déjà avec succès.

— Une autre université a dissous son bureau de développement institutionnel qui conduisait autrefois des évaluations sectorielles. Le Rectorat a pris la relève; il procède maintenant à des évaluations *ad hoc* en cas de difficultés dans certaines facultés.

Ces quelques exemples illustrent la diversité des initiatives des universités quant à l'ampleur et au degré de systématisation de l'évaluation de certains aspects de leur vécu. Ils indiquent que l'idée de la pratique de l'évaluation institutionnelle fait son chemin progressivement en empruntant des formes multiples.

- **Un accent majeur sur l'évaluation des programmes**

Place privilégiée de l'évaluation des programmes

De toute évidence, les programmes occupent une place privilégiée dans la vie universitaire. Pour le premier cycle et la majeure partie du deuxième, ils constituent vraiment le coeur des activités universitaires. C'est à eux principalement que se rattachent les besoins professionnels et sociaux à satisfaire, les questions pédagogiques, l'encadrement des étudiants, l'engagement des ressources ou encore la détermination du budget.

Responsabilités particulières de chaque université et du Conseil

Contrairement aux autres niveaux d'enseignement, les universités sont responsables de la conception et de la mise à jour de leurs programmes de formation. Soumise à l'évaluation *a*

des universités par rapport aux nouveaux programmes

priori et à la recommandation du Conseil des universités, l'ouverture de tout nouveau programme est l'objet d'études d'opportunité de la part de cet organisme. Celui-ci a adopté récemment une nouvelle méthodologie qui l'amène à juger un projet de programme en évaluant l'opportunité de son approbation et de son implantation dans la perspective de l'ensemble des universités, de celle de l'établissement et celle du projet même. Cette démarche fait suite d'ailleurs à une analyse de la qualité du projet réalisé par l'université requérante elle-même selon des critères de plus en plus rigoureux. Celle-ci peut aussi obtenir le point de vue d'un comité d'évaluation de la CREPUQ. Une fois le programme approuvé, la responsabilité de l'implanter, de le dispenser, de le supprimer, revient à l'établissement. Il convient d'ajouter par ailleurs que le programme des certificats n'est pas soumis à l'approbation du Conseil des universités. Certaines universités auraient même tendance à multiplier les certificats de façon à échapper au contrôle *a priori* du Conseil.

Cet agencement des responsabilités confère aux universités l'obligation morale de faire l'évaluation des nouveaux programmes de formation qu'elles dispensent. Sur le plan institutionnel, le besoin de procéder à de telles évaluations devient plus aigu dans l'actuelle période de difficultés financières vécue par les établissements. Il existe donc une certaine formalisation du processus d'évaluation qui s'applique d'une part à la plupart des programmes nouveaux et, dans plusieurs universités, à plusieurs programmes en place. C'est ce qui nous amène à dire qu'il s'agit là sans doute de la forme d'évaluation institutionnelle la plus développée dans le système d'éducation.

On peut donc noter, à travers toutes les informations reçues, combien s'accroît la préoccupation des universités envers l'évaluation des programmes. On peut même dire que cette convergence mérite d'être soulignée dans le présent rapport. Car, pour la plupart des universités, c'est par l'évaluation des programmes que se concrétise une partie importante de l'évaluation institutionnelle.

Les principales causes de l'intérêt envers l'évaluation des programmes

D'où viennent les causes majeures de cette tendance? Il semble possible d'en dégager quelques-unes:

— Les programmes sont susceptibles de plusieurs maux graves: le vieillissement, la duplication avec d'autres programmes, l'inadaptation aux nouveaux besoins disciplinaires et sociaux ainsi que leur coût élevé compte tenu du nombre d'étudiants qui s'y inscrivent. Leur évaluation périodique devient donc nécessaire si l'on veut décider de leur maintien, de leur modification ou de leur abolition. Cet effort élémentaire de rationalisation explique une partie des initiatives d'évaluation des programmes.

— Le mécanisme mis en place par le Conseil des universités, en vertu duquel les universités doivent soumettre leurs projets de nouveaux programmes, est aussi un facteur qui a obligé une approche d'évaluation préalable beaucoup plus serrée.

— Il en est de même pour des opérations conduites par le ministère de l'Éducation, telles que O.S.A. (Opération sciences appliquées) et O.S.S. (Opération sciences de la santé), lesquelles ont insufflé dans le milieu universitaire une attention nouvelle envers la question de l'évalualtion des programmes en fonction des besoins professionnels et sociaux ainsi qu'à l'égard de la coordination interuniversitaire.

— Le progrès de l'approche systématique, dans les sciences de l'éducation et dans les sciences pures notamment, a valorisé l'évaluation formelle comme base essentielle d'une prise de décision éclairée. À cet égard, de nombreux chercheurs[18] ont élaboré des théories et des modèles dont on s'inspire couramment dans les universités.

— La coutume qu'ont développée la plupart des universités de se donner des plans triennaux a été l'occasion de mettre l'accent sur l'évaluation continue des programmes comme moyen susceptible de permettre leur adaptation au développement social, économique et scientifique.

— C'est en rapport avec les programmes offerts que se manifestent la satisfaction ou l'insatisfaction de l'effectif étudiant et du monde du travail. Un effort d'ajustement continu s'impose donc d'emblée.

---

18. À signaler notamment les travaux de Stufflebeam, Toley, Gephart, Guba, Hammond, Merriman et Provus aux États-Unis dans l'ouvrage *L'évaluation en éducation et la prise de décision*, Éditions NHP, 1980.

— Avec le temps, à cause des professeurs qui se succèdent ou encore à cause de l'évolution des procédés pédagogiques, les cours peuvent devenir non congruents avec les objectifs des programmes. Cet aspect de l'évaluation des programmes suscite de plus en plus d'attention dans le processus d'évaluation.

— Enfin, facteur très important, les contraintes budgétaires obligent à une rationalisation poussée dans les décisions d'offrir, de maintenir ou d'abolir un programme.

Des critères de mieux en mieux identifiés

Par ailleurs, il est intéressant de constater que plusieurs universités, dans le cadre d'une politique d'évaluation des programmes, en arrivent de mieux en mieux à préciser les *indicateurs* ou *critères* d'évaluation et, conséquemment, de la qualité de la formation qu'elles dispensent. Certaines les regroupent autour des concepts de pertinence pédagogique, sociale et économique; d'autres y ajoutent la qualité de l'enseignement et des apprentissages ainsi que l'adéquation entre les critères choisis et la philosophie et les objectifs généraux du cycle concerné. À titre d'exemples, voici, pris parmi des douzaines, quelques-uns de ces critères ou indicateurs retenus par certaines universités:

— *Critères professionnels et sociaux*: pertinence pour la société du contenu du programme; reconnaissance sur le marché du travail de la formation reçue; originalité et utilité du programme par rapport aux particularités régionales; accessibilité aux femmes, aux hommes, aux personnes handicapées, adéquation au contexte d'évolution de la discipline ou des champs d'études; adéquation entre les valeurs et les attitudes promues par le programme et les attentes du milieu; capacité de s'adapter aux pratiques nouvelles de sa profession; incitation chez l'étudiant à apporter une contribution sociale valable à son milieux.

— *Critères pédagogiques*: besoins, attentes et satisfaction des étudiants; exigences de la discipline; encadrement des étudiants; adaptation du corps professoral aux développements récents de la discipline; cheminement logique et rythme de progression des étudiants; adéquation entre le cours tel que décrit et la pratique de l'enseignement et les objectifs des programmes; procédés d'évaluation.

— *Critères psychologiques*: capacité du programme de développer chez l'étudiant l'habileté à suivre l'évolution des connaissances, à développer son autonomie, à faire les liens interdisciplinaires, à exercer son esprit critique, à identifier ses valeurs et à s'adapter aux situations changeantes.

— *Critères économiques*: emplois occupés par les diplômés, coûts d'ensemble, proportion d'abandons de cours, taille des groupes-cours.

Une tendance ferme mais des pratiques inégalement avancées

La tendance à formaliser et à institutionnaliser le processus d'évaluation des programmes est assez généralisée mais le degré d'avancement de la pratique et la philosophie de base diffèrent souvent d'un établissement à un autre, d'un cycle à un autre, voire même d'une faculté ou d'un département à un autre.

Éléments reliés au processus d'évaluation des programmes

Dans sa forme la plus évoluée, le processus d'évaluation incorpore des éléments tels que l'identification du programme, l'analyse des besoins, l'insertion du programme dans le système universitaire, ses objectifs, ses activités, sa structure et sa gestion, ses réglementations particulières, les ressources humaines et physiques qui lui sont consacrées, l'effectif étudiant selon la pertinence passée, présente et future du programme, la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage ainsi que les exigences disciplinaires et sociales.

Ces aspects sont évalués la plupart du temps par des équipes internes ou par des comités mixtes au moyen de données recueillies auprès des employeurs, des représentants du milieu socio-économique, des responsables de programmes, des professeurs, des diplômés et des étudiants inscrits au programme ou qui l'ont abandonné. Une tendance au recours à la «métaévaluation», c'est-à-dire à l'évaluation de l'évaluation des programmes, semble aussi se dessiner au sein du réseau universitaire québécois.

Quelques exemples d'activités d'évaluation des programmes

Voici quelques exemples de la diversité des initiatives d'évaluation des programmes qu'on peut constater d'une université à l'autre:

— Dans une université, une démarche comme celle décrite ci-dessus a été mise au point et adoptée par la Commission des études. On l'applique maintenant, à titre expérimental, de sorte qu'on ne peut en apprécier complètement les résultats pour le moment. Compte tenu de l'énorme charge de travail que représenterait une évaluation générale et systématique, on a décidé, au-delà de la phase expérimentale, de procéder en deux temps. Dans un premier, tous les programmes des premier, deuxième ou troisième cycles seront évalués de façon sommaire à l'aide de quelques indicateurs judicieusement choisis. Dans un second temps et sur la base de cette première évaluation, on évaluera de façon plus approfondie les programmes qui posent des problèmes de quelque nature que ce soit.

L'approche systémique adoptée rejoint cinq phases: l'évaluation du plan du programme, l'évaluation de l'implantation du programme, l'évaluation du processus (entrées, fonctionnement), l'évaluation du produit final et l'évaluation des coûts.

— Dans une deuxième université, il existe une politique d'ensemble d'évaluation des programmes définissant le cadre général dans lequel les facultés ont la liberté de construire leur instrumentation propre. L'évaluation continue est laissée à la discrétion des directions de programmes. Cependant, elles sont obligées de faire une évaluation périodique.

— Dans une troisième, on n'évalue actuellement que sporadiquement les programmes et pour répondre à des questions précises. Il peut arriver que la Commission des études demande qu'un programme soit évalué mais c'est le cas seulement si des problèmes graves se posent. Cette université a déjà annoncé sa volonté de changer sa façon de faire: elle se propose d'évaluer périodiquement tous ses programmes à partir d'instruments standardisés sur des bases quantitatives afin d'améliorer la qualité de l'enseignement et de la recherche dans une perspective de rationalisation des programmes exigée par la précarité de sa situation financière. Donc, en bout de ligne, l'évaluation peut conduire à la fermeture de programmes.

— Dans une autre université, on a opté pour que l'évaluation se déroule dans un climat positif. L'évaluation des programmes se réalise principalement après une demande en bonne et due forme de la part du module. L'institution soutient la démarche d'auto-évaluation et la vérifie par une équipe externe, indépendante du programme évalué. Les résultats de l'évaluation, qui se traduisent en améliorations ou en une réorientation du programme (l'éventualité de la suppression a été écartée) sont présentés sous forme d'un plan de réalisation des recommandations à la Commission des études qui veille à leur mise en place.

— Dans un autre endroit, on procède à peu près de la même manière sauf que le programme peut être fermé à la suite d'une évaluation négative.

— Ailleurs, les programmes d'études avancées sont soumis à une évaluation cyclique, obligatoire et systématique pouvant conduire à une suspension si un programme est jugé inefficace. Le processus d'évaluation adopté comporte une originalité: il fait appel à un spécialiste de l'extérieur de l'université reconnu pour sa compétence dans le domaine en cause. Ce spécialiste remet un rapport écrit de son appréciation du programme au sous-comité chargé de l'évaluation. Le jugement de ce sous-comité repose sur le dossier fourni par le département responsable du programme, sur l'évaluation qu'en font les étudiants et le rapport du spécialiste. Dans cette même université, par contre, l'évaluation des programmes de premier cycle a connu des difficultés; une première expérience a, semble-t-il, indiqué la voie à ne pas suivre.

— Dans le cas de deux jeunes universités, on vient tout juste de recruter une personne pour s'occuper de ce dossier.

— Sous l'instigation du Bureau de recherche institutionnelle créé en 1977, une université procède à des analyses de type économique des programmes et cours existants: fréquence des inscriptions, activités d'enseignement, structures des programmes...

L'analyse porte aussi sur les stages, les activités de laboratoire, les admissions et les inscriptions, les activités de recherche.

— Enfin, une université vient, au niveau de sa Commission des études, d'adopter une politique d'évaluation des programmes sur la base de phases successives de trois années. Déjà, elle a sélectionné dix programmes qui feront l'objet d'évaluation en fonction des variables suivantes: la performance des étudiants, le nombre de diplômés, les variations de clientèles, les taux d'abandon, les types d'horaires, les catégories de professeurs.

Une réalité dynamique mais beaucoup reste à faire vu le grand nombre de programmes

Cette brève description illustre la diversité des approches adoptées; mais elle ne peut pas révéler tout ce que contiennent, sur le plan dynamique, ces processus d'évaluation de programmes qui deviennent pour les universités d'importants facteurs de réflexion sur leur mission. On semble de plus en plus conscient de la nécessité d'en arriver à un cadre théorique général d'évaluation qui expliciterait le processus à suivre, les rôles de chaque instance et les moyens susceptibles de faciliter l'opération. Compte tenu du grand nombre de programmes dispensés dans l'ensemble du réseau universitaire, leur évaluation n'en est toutefois que partiellement réalisée mais des signes encourageants laissent croire à une intensification de cette fonction dans les années à venir.

• L'évaluation de la recherche universitaire*

Moins de pratiques d'évaluation de la recherche

Contrairement à ce que le Conseil a observé quant à l'évaluation des programmes, il retrouve plus difficilement des initiatives semblables pour ce qui a trait à la recherche universitaire. Celle-ci ne semble pas encore faire l'objet, dans les choix et les priorités qui la concernent, dans les processus qui la caractérisent et dans les résultats et le rayonnement qu'elle connaît, de la même démarche d'analyse et d'évaluation qu'on retrouve en d'autres grands domaines de la vie universitaire.

Dans un avis précédent sur le rôle spécifique de l'université, le Conseil soulignait ceci:

> *Il faudrait d'abord s'entendre sur le sens du terme «recherche» qui prête souvent à des interprétations trop lages ou trop restrictives. Dans le premier cas, on assimile à la recherche toutes sortes d'activités qui contribuent sans doute à diffuser l'information ou à favoriser l'accès à un secteur de la connaissance, sans être inspirées par une attitude et un but vraiment scientifiques, telles la préparation de cours, la revue de bibliographie sur un sujet, la publication d'anthologies ou de mémoires. À l'inverse, on peut réduire le concept de recherche à l'exploration d'une seule approche, par exemple celle de la recherche expérimentale, ou le limiter par l'application de critères extrinsèques, par exemple l'allocation de subventions importantes, qui n'ont rien à voir avec l'objet de la recherche*[19].

Un domaine à explorer

Si l'on veut en arriver à clarifier les ambiguïtés qui entourent la nature et les champs de la recherche universitaire, à rationaliser les choix des domaines de recherche en fonction des meilleures retombées sociales possibles, à faire émerger des champs d'excellence spécifiques à chaque université et à harmoniser au mieux la recherche, l'enseignement et la formation, on aura avantage à tirer profit de ce que peut apporter l'évaluation. La recherche constitue certes un domaine qu'on ne peut aborder de la même manière que pour les programmes. Déjà, une certaine évaluation est assumée par les organismes qui subventionnent, mais il semble pertinent qu'on développe des modèles d'évaluation mieux adaptés à la nature et aux objectifs de la recherche.

• La fonction sociale de l'université

Une fonction essentielle

Par sa nature et par son rôle, l'université a une responsabilité particulière à assumer quant à l'analyse critique des phénomènes et des besoins sociaux, des sciences et des idéologies. Selon qu'elle développe à la fois la conscience de ces phénomènes, la distance critique pour les comprendre et les dominer et l'ouverture requise pour y répondre concrètement dans ses programmes et ses activités, elle sera à la fois adaptée à la société tout en demeurant en état de la faire évoluer.

---

* Cette question sera traitée également au chapitre suivant comme facteur intervenant dans l'évaluation des professeurs.

19. Conseil supérieur de l'éducation, *Le rôle spécifique de l'université*, novembre 1981, p. 6.

Nécessité de baser cette fonction sur une évaluation prospective...

Pour y parvenir, il importe de développer un sens aigu des réalités sociales et d'évaluer rigoureusement le chemin à parcourir.

À cet égard, comme le rapelait déjà le Conseil:

> *L'autocritique ou l'auto-évaluation est nécessaire à qui veut progresser. Il pourrait être bénéfique à l'institution que ses cadres supérieurs, son personnel, procèdent fréquemment à la mise à jour de ses objectifs et apprécient son organisation et son fonctionnement par rapport à ces objectifs; il s'ensuivrait peut-être une prise de conscience aiguë des situations à corriger, une plus grande pertinence des programmes d'études, une meilleure utilisation des ressources matérielles et humaines, une qualité accrue des activités de formation et de recherche, un apport plus substantiel et plus désintéressé au développement du milieu* [20].

Les faits observés et les informations recueillies indiquent un mouvement nettement perceptible en ce sens, c'est-à-dire une évaluation vue sous l'angle des attentes sociales. L'accent mis sur la pertinence sociale dans l'évaluation des programmes faite par certaines universités en est une bonne illustration. Il en est de même pour l'évaluation des programmes et des services développés pour répondre aux besoins de certaines couches de la population ou de certaines régions du Québec.

de plus en plus large.

Ces initiatives sont prometteuses. On ne peut que souhaiter les voir se généraliser et s'approfondir en des démarches bien intégrées au développement global des universités.

- **L'évaluation de l'enseignement par les étudiants***

Une pratique dont la fréquence s'accroît

Cette pratique est de plus en plus répandue dans les universités; elle a même tendance à se généraliser. Cependant, les méthodes utilisées, et, surtout, les fins auxquelles elle est destinée ne sont pas les mêmes. Pour illustrer brièvement une telle assertion, mentionnons qu'en certains cas, cette évaluation est obligatoire, qu'elle est faite à partir d'instruments uniformes et que les résultats sont versés au dossier des professeurs. Ailleurs, elle est laissée à l'entière discrétion du professeur qui peut même s'abstenir de s'y soumettre. Entre les deux, toute la gamme des possibles!

- **L'évaluation de la formation**

Une fonction soumise à des attentes nombreuses

L'université est le dernier niveau du système d'éducation; elle est tributaire d'une certaine façon de la formation antérieure reçue par les étudiants. Le marché du travail et les corporations professionnelles font pression sur l'université pour que celle-ci évalue plus rigoureusement les apprentissages et atteste de la formation reçue par un diplôme qui en garantisse la valeur. Tout se passe comme si on remettait à l'université l'obligation d'opérer, pour d'autres, la sélection des étudiants en éliminant ceux qui n'ont pas les acquis de base pour être à l'université et qui s'y retrouvent quand même. Certains professeurs, a-t-on dit au Conseil, en ressentent du malaise et en viennent parfois à considérer davantage le progrès et l'effort de l'étudiant que l'acquisition du niveau de connaissances souhaité.

Carence dans la concertation

L'évaluation de la formation qui, en bout de course, est reconnue par l'émission ou non d'un diplôme universitaire, est le résultat d'une somme de notes allouées à chaque cours suivi, du moins au premier cycle. C'est le programme d'études qui garantit, en quelque sorte, la cohérence de la formation. À cet égard, on signale que les professeurs ne comprennent pas tous de la même façon ces objectifs et l'on réclame une concertation entre les départements ou les modules sur les orientations à prendre et les critères sur lesquels appuyer les évaluations.

2.5 L'évaluation institutionnelle à l'éducation des adultes

Un secteur neuf et original

L'organisation de l'éducation des adultes, telle qu'on la connaît aujourd'hui, ne peut, en matière d'évaluation, compter sur une longue tradition, contrairement au secteur de l'enseignement de base destiné aux jeunes de nos écoles, collèges et universités. C'est surtout au cours des deux dernières décennies que se sont multipliés les structures et les services requis pour répondre aux nouveaux besoins d'éducation continue de la population. La situation présente donc des réalités qui se distinguent les unes des autres par leur originalité dans les types de pédagogie, les modes de communication, les modes d'évaluation.

20. Conseil supérieur de l'éducation, *op. cit.*, p. 7.

* Cette question sera reprise au chapitre 3 consacré à l'évaluation du personnel.

Au cours de cette apparition récente des services d'éducation des adultes dans le réseau de l'éducation, ceux-ci ont acquis des structures formelles telles que les services d'éducation des adultes dans les commissions scolaires et les cégeps ou encore les facultés d'éducation permanente dans les universités. Ces structures et ces services s'intègrent plus ou moins aux structures et services existants. Très fréquemment même, des résistances se font sentir pour éviter justement cette intégration afin de conserver à l'éducation des adultes toute son originalité.

Un développement qui recouvre tous les grands domaines de formation

L'éducation des adultes concerne plusieurs grands domaines de formation: formation générale, formation professionnelle (à l'école ou en industrie), éducation populaire (socio-culturelle). Chacun fait l'objet d'un développement qui lui est propre, compte tenu des besoins.

Sur le plan de l'évaluation institutionnelle, ce secteur se distingue-t-il toutefois des autres secteurs?

À cause de plusieurs similitudes caractérisant l'éducation des adultes du secondaire à l'université, l'état de la situation sera établi d'une façon intégrée dans le présent rapport contrairement à ce qui a été fait précédemment pour les autres niveaux.

2.5.1 Les politiques d'évaluation institutionnelle

Absence de politiques d'ensemble officielles

Les contacts faits par le Conseil ne lui ont pas permis de découvrir quelque milieu qui se soit donné officiellement une politique d'ensemble globale et formelle d'évaluation institutionnelle spécifique à l'éducation des adultes. Cette situation caractérise tant les écoles secondaires que les collèges et les universités.

On peut croire que les structures et les services d'éducation des adultes participent en cela à la même situation générale que celle des institutions auxquelles ils se rattachent.

Absence d'un cadre général d'évaluation au ministère

Plusieurs milieux ont souligné que l'absence d'une politique générale d'évaluation institutionnelle au ministère de l'Éducation à l'égard de l'éducation des adultes n'est pas sans conséquences sérieuses. On attribue à ce facteur une grande part d'influence quant aux contraintes budgétaires dont souffre particulièrement l'éducation des adultes depuis trois ans. La gestion effrénée de la décroissance en ce secteur découlerait, dans l'esprit des milieux, d'une absence d'évaluation au niveau ministériel de la rentabilité des activités et des établissements ou encore de leur pertinence sociale.

On a ainsi fait remarquer que la Direction générale de l'éducation des adults (DGEA) pourrait, par d'autres types de rapport avec le milieu, contribuer davantage à la promotion de l'évaluation institutionnelle.

La DGEA demande des évaluations de programmes, des planifications *a priori* et des analyses de résultats. Ces rapports sont souvent préalables au versement des subventions; en ce cas, les bénéficiaires doivent soumettre un rapport annuel. Les responsables des établissements concernés et des organismes volontaires d'éducation estiment ces demandes trop tatillonnes. Comme le milieu n'obtiendrait que peu ou pas de rétroaction à tous ces rapports, on se prive ainsi d'un bon moyen de stimuler l'évaluation et d'améliorer la qualité des services.

Existence de politiques d'évaluation implicites ordinairement sectorielles

Sans que les pratiques d'évaluation institutionnelle puissent s'insérer dans le cadre d'une politique formelle officielle, certains milieux ont toutefois affirmé que leurs pratiques d'évaluation étaient intégrées au processus de gestion et assez continues pour permettre de conclure à l'existence de véritables politiques implicites.

Ces politiques, plutôt que de provenir d'une décision formelle et officielle des autorités, émanent de la systématisation et de la continuité que l'on apporte à la réalisation de certaines opérations dans des domaines spécifiques. Elles sont le plus souvent sectorielles et servent à encadrer, d'une manière souvent fort heureuse, les diverses pratiques concrètes.

2.5.2 Les pratiques d'évaluation institutionnelle

Quelques exemples intéressants

Il est difficile de rendre compte de la diversité des pratiques d'évaluation institutionnelle à l'éducation des adultes. Signalons quelques exemples particulièrement intéressants.

Un cas d'évaluation en cascade

Ainsi, dans une commission scolaire, à partir d'objectifs préalablement établis, chaque centre de services fait à son niveau une évaluation des résultats obtenus; ces évaluations remontent au service central de l'éducation des adultes où les cadres et les professionnels, pendant deux ou trois jours chaque année, font le point, définissent de nouveaux objectifs et décident des correctifs nécessaires dans les modes de fonctionnement. Selon nos informations, un tel fonctionnement sera utilisé en de nombreux endroits.

Un cas de concertation avec le milieu

Une autre illustration, vécue en de nombreux milieux, est tirée de pratiques vécues tant au secondaire qu'au collège et à l'université (services d'extension de l'enseignement ou facultés) quant à l'évaluation des programmes. Une évaluation préalable de la pertinence du programme est faite par les instances concernées suite aux besoins exprimés par des entreprises ou des groupes. Une première évaluation réalisée au terme du cours permet de juger du degré de satisfaction des étudiants à l'égard du programme suivi et de l'enseignement reçu. Ordinairement, une évaluation de relance a lieu environ six mois plus tard dans les milieux de travail. Le point de vue des étudiants et de leurs employeurs prend alors une importance capitale en termes de vérification des habiletés vraiment acquises et de modifications ultérieures à apporter aux programmes.

Un cas d'organisation et d'évaluation systématiques

Un autre cas est celui, dans une commission scolaire, d'un service d'éducation des adultes qui tente de vivre une approche systématique d'organisation et d'évaluation de l'enseignement. L'opération se présente sous cinq volets d'évaluation complémentaires les uns des autres: les activités pédagogiques, les programmes, le personnel, le service, la satisfaction des besoins de la population.

Précisons que les cours se basent sur des attentes formellement exprimées par les étudiants sur des réajustements en cours de route et sur une évaluation finale. Des rencontres entre les conseillers et les formateurs servent à l'adaptation des programmes à court terme ou pour une autre année. L'évaluation du personnel s'effectue dans le cadre de rencontres périodiques avec le supérieur immédiat où l'on fait constamment le point sur les activités pédagogiques et la qualité des apprentissages. Pour sa part, le service d'éducation des adultes fait l'objet périodiquement d'une évaluation de son fonctionnement administratif. Enfin, des recherches conduites au sein de la population permettent de saisir ses besoins et de juger de son degré de satisfaction à l'égard des services offerts.

Il est permis de croire, selon les témoignages reçus, que *plusieurs services d'éducation des adultes tendent à se situer à des degrés divers eu égard à ce modèle*.

De nombreux autres exemples pourraient être apportés si c'était ici le lieu d'en donner l'éventail complet. Ajoutons-en un autre qu'on retrouve en plusieurs milieux: la création d'une table de concertation des formateurs en industrie afin d'améliorer leur travail. À cette fin, une formule d'évaluation a été conçue. On souhaite à cet égard un rôle plus ferme d'animation et de support de la part du ministère de l'Éducation.

Un cas moins heureux

Une situation moins positive a été par ailleurs portée à l'attention du Conseil.

Pour certains programmes particuliers, telle la formation en industrie où les activités sont « commandées » de l'extérieur souvent sans grande justification apparente, les responsables disent ne pas évaluer trop longuement les résultats de leurs activités. S'ils ne critiquent pas plus la rentabilité des services, c'est qu'ils disent n'avoir pas le pouvoir de changer la situation, pouvoir qui devrait accompagner la fonction d'évaluation. Il se fait des évaluations formelles, on possède des informations mais on ne les divulgue pas à cause des retombées éventuelles sur l'emploi du personnel ou sur le maintien des budgets. Alors certains programmes s'alourdissent et les activités accumulent des faiblesses. C'est la rançon à payer d'un manque de pouvoir de décision, affirme-t-on. Ainsi, il faudrait en arriver à envisager des solutions qui permettraient sans pénalité de recycler le personnel en place avec la certitude que les ressources ne tomberont pas avec un programme revu, corrigé ou remplacé.

2.5.3 Les principaux critères utilisés

Trois critères dominants

De ce qui a été relaté précédemment, trois critères ressortent nettement: les besoins du milieu, la satisfaction des usagers et la rentabilité.

L'évaluation des besoins du milieu

Les *besoins du milieu* jouent un rôle capital dans la détermination des programmes et des services à la collectivité. Ce trait est particulièrement significatif en éducation des adultes. Car les usagers, qu'il s'agisse d'individus, de groupes populaires, de corporations professionnelles, d'industries, viennent volontairement recourir aux services d'éducation des adultes en vue de la satisfaction de besoins très spécifiques.

Il importe donc de bien identifier ces besoins, d'y répondre par des services adéquats, d'évaluer ceux-ci régulièrement et d'apporter les correctifs requis. La valeur des programmes et l'existence même des services en dépendent. C'est pourquoi on retrouve dans le réseau de nombreuses manières d'identifier les besoins: enquêtes ou sondages auprès de la population, travaux sur le terrain, relance, évaluation auprès des étudiants-adultes, stages supervisés en industrie, recherches-actions, évaluation collective, etc.

La satisfaction: critère ultimement déterminant

La *satisfaction des usagers* demeure en dernière analyse le critère déterminant. Les adultes, individuellement ou collectivement, « achètent » une activité ou s'y inscrivent parce qu'il ressentent une motivation et un besoin véritables.

Contrairement au secteur régulier où l'effectif étudiant est davantage captif, le personnel relativement stable et les programmes de base assez uniformisés, la réalité de l'éducation des adultes à tous les niveaux est plutôt fluide: les programmes sont récents et transitoires, l'effectif étudiant est très variable, les activités se définissent souvent par commandes extérieures et le corps professoral, où peu ont des contrats permanents, est plus mobile dans sa composition compte tenu de l'éventail variable des programmes offerts. C'est pourquoi on retrouve en éducation des adultes une dynamique d'autorégulation reconnue comme nécessaire à la bonne marche des activités.

À cet égard, des facteurs ou indices tels que le nombre d'inscriptions à telle activité, le taux de persévérance, le degré de satisfaction des organismes commanditaires influencent directement l'évaluation des programmes, des activités et du personnel.

La rentabilité: critère de plus en plus oppressant

Le critère de rentabilité (coût-bénéfice) devient un facteur de plus en plus oppressant pour les services d'éducation des adultes dans l'évaluation des activités et les décisions à prendre. Les réductions de subventions font que l'éducation des adultes s'apparente peu à peu davantage à l'entreprise privée qu'à un service public.

2.6 Description-synthèse de la situation de l'évaluation institutionnelle

À la lumière des données recueillies, il est possible de dégager les grands traits suivants qui caractérisent la situation de l'évaluation institutionnelle du primaire à l'université.

Règle générale, sauf quelques exceptions, les commissions scolaires, les écoles, les collèges et les universités ne disposent pas de politiques globales et officielles ni de plans véritables d'évaluation institutionnelle d'ensemble qui établiraient une philosophie générale, des objectifs, des processus, des responsabilités, des critères, et qui serviraient de moteur à l'ensemble de leurs composantes vers des pratiques systématiques et continues d'évaluation institutionnelle.

Par ailleurs, il existe de nombreuses politiques sectorielles portant sur des aspects particuliers du vécu des établissements. On constate aussi des pratiques d'évaluation institutionnelle considérables mais formalisées et systématisées de façon très variable.

Dans les écoles primaires et secondaires, les expériences les plus positives d'évaluation institutionnelle portent sur le vécu scolaire des jeunes, le fonctionnement général de l'école, les pratiques pédagogiques et les pratiques administratives.

Au collège, on note une réflexion constante et évolutive sur l'évaluation institutionnelle depuis 1970. La loi 24 oblige maintenant indirectement chaque collège à se donner une politique d'évaluation institutionnelle. À ce niveau, on compte déjà toutefois de nombreuses entreprises d'évaluation institutionnelle sectorielle portant sur des aspects majeurs du collège tels les programmes, l'enseignement, les services, le personnel, l'organisation générale...

À l'université, en l'absence de politiques d'évaluation d'ensemble, l'élaboration de plans triennaux de développement est le signe d'une évaluation institutionnelle de plus en plus englobante réalisée avec l'aide des bureaux de recherche institutionnelle. Mais les pratiques d'évaluation institutionnelle sont surtout sectorielles; elles portent notamment sur les programmes dont l'évaluation fait l'objet d'initiatives de plus en plus nombreuses et systématiques.

Règle générale, les pratiques d'évaluation se réalisent sur une base volontaire ou encore concertée, à l'intérieur ou entre les établissements, et visent surtout l'amélioration du fonctionnement, l'atteinte des objectifs et les fins administratives importantes.

Ces pratiques varient beaucoup sur le plan de leur formalisation, de la systématisation, des processus, de la précision des critères, de l'exercice des rôles, de l'instrumentation et de l'usage des résultats.

Les critères et les objectifs pèchent encore par leur fréquente imprécision. Mais on semble faire un effort considérable pour les clarifier, notamment au niveau universitaire.

On peut noter des expériences de participation des usagers à l'évaluation institutionnelle, notamment à l'éducation des adultes; dans l'ensemble, une telle pratique est encore peu répandue.

2.7 Observations et voies de développement

La précédente description des grands traits de la situation de l'évaluation institutionnelle permet d'établir deux constats majeurs.

Des expériences montrant le dynamisme du milieu

Le premier constat est que les établissements d'enseignement, selon leurs moyens, leurs traditions, leurs caractéristiques, comptent déjà à leur actif bon nombre d'expériences concrètes d'évaluation institutionnelle. Leurs pratiques offrent des contrastes accentués dans leurs modalités concrètes de mise en oeuvre. Elles marquent toutefois un point de départ et de développement, parfois modeste mais tout de même prometteur. Elles manifestent des forces vives, dynamiques, créatrices, qui indiquent une évolution du milieu d'éducation vers une nouvelle sensibilité vis-à-vis de l'évaluation institutionnelle.

Un développement très inégal

Le second constat met en lumière le fait que l'évaluation institutionnelle formelle et encadrée par des politiques officielles ne fait pas encore partie intégrante, loin de là, des processus de gestion des affaires administratives et pédagogiques dans un grand nombre d'établissements. Certains établissements comptent déjà des réalisations nombreuses; d'autres s'engagent très lentement dans des pratiques concrètes; certains en sont encore à une certaine forme d'immobilisme. Ce fait révèle des obstacles, des résistances multiformes liées à des facteurs dont la nature et l'origine les rendent souvent fort complexes.

Des besoins considérables encore à satisfaire

Partant du postulat que l'évaluation institutionnelle, réalisée au moins partiellement, est une chose non seulement souhaitable mais nécessaire au fonctionnement des établissements et à la qualité des services éducatifs, on peut en déduire que *des BESOINS considérables demeurent encore à satisfaire à plusieurs égards en matière d'évaluation institutionnelle*. Il convient donc de tenter de comprendre et d'interpréter cette situation, d'identifier les facteurs qui ralentissent ou facilitent la réalisation d'une évaluation saine et satisfaisante et d'évoquer certaines conditions à mettre en oeuvre pour stimuler l'intérêt envers cette question et obtenir de l'évaluation institutionnelle tous les fruits attendus.

L'évaluation: fonction essentielle pour répondre aux besoins

Le présent rapport visant à faire le point sur l'état et les besoins de l'éducation sous l'angle de l'évaluation, *le Conseil rappelle d'abord sa conviction que l'évalualtion est une fonction essentielle au meilleur développement des services éducatifs*. C'est par une évaluation suivie et par un usage systématique de ses résultats que les institutions et les individus peuvent ajuster constamment les moyens aux objectifs visés et répondre ainsi aux attentes. Tout écart notable entre une évaluation institutionnelle jugée idéalement nécessaire et une situation caractérisée par un sous-développement de cette évaluation représente un *besoin à combler*. Ce besoin peut être relié à tout ce qui précède, accompagne et suit l'évaluation, par exemple l'élaboration d'une politique stimulante, la définition des objectifs et des critères, la détermination des processus, l'exercice des rôles et des responsabilités, l'instrumentation et les modèles utilisés, la participation du milieu ou encore l'utilisation des résultats de l'évaluation.

Les malaises de l'évaluation

L'évaluation, on l'a souligné au chapitre précédent, fait l'objet de controverses de divers ordres. Il ne faut donc pas le cacher: elle souffre de nombreux malaises qui la rendent passablement problématique, malaises que certains auteurs[21] ont déjà identifiés à la lumière de longues observations des pratiques courantes.

À leur avis, l'état de l'évaluation est tributaire de facteurs de divers ordres. Ainsi on éviterait ou retarderait l'évaluation tant que son urgente nécessité n'est pas évidente ou, par immobilisme, on n'utiliserait pas les moyens disponibles. L'inquiétude ressentie face aux conséquences de l'évaluation, le scepticisme à l'égard de la praticabilité de celle-ci et la crainte du mauvais diagnostic exercent aussi une influence négative. Les carences nombreuses relatives aux méthodes, techniques, procédés, instruments, modèles, ressources, etc., découragent souvent les initiateurs d'opérations d'évaluation. Enfin, les divergences et oppositions d'ordre idéologique, pédagogique et politique donnent à l'évaluation institutionnelle un caractère plus complexe encore.

Des traces de ces malaises un peu partout

Il est peu probable qu'on puisse retrouver toutes ces causes simultanément pour expliquer l'état de la situation de l'évaluation institutionnelle en un milieu donné. Il est certain par contre, selon les données recueillies par le Conseil, qu'on en retrouve, sous un aspect ou sous un autre, diverses traces qui expliquent l'état présent de la situation à tous les ordres d'enseignement, dans tous les types d'institutions et pour tous les genres d'évaluation.

Démarche d'analyse suivie

Sans reprendre dans le détail chacune de ces facettes de la question, le Conseil, pour les fins de la présente analyse, suivra la démarche suivante: il retiendra un certain nombre d'aspects de l'évaluation institutionnelle qui sont porteurs de besoins; pour chacun, il fera un bref état de la question et, à la lumière de certaines situations connues, il proposera quelques voies de développement souhaitables pour l'avenir.

Des voies indissociables

Dans l'esprit du Conseil, ces voies de développement sont intimement interreliées et complémentaires les unes des autres. Ainsi par exemple, à quoi servirait l'instrumentation la plus parfaite si l'on boycotte l'évaluation au nom d'une idéologie corporatiste?

Ou encore à quoi peut mener concrètement une bonne politique d'évaluation si l'on ne prépare pas adéquatement à l'appliquer ceux qui partagent la responsabilité de sa mise en oeuvre? Dans cette optique, la réflexion du Conseil s'articulera autour des dimensions suivantes:

— les politiques d'évaluation institutionnelle;
— les structures et les champs de responsabilités;
— les objectifs, critères et processus;
— la formation des intervenants et leurs attitudes;
— les difficultés de communication;
— les instruments, les méthodes, les modèles, les stratégies;
— les services.

2.7.1 Nécessité de politiques d'évaluation institutionnelle

Quelle attitude adopter devant ce développement inégal?

On a constaté dans la première partie de ce chapitre que, dans les commissions scolaires, écoles, collèges et universités, le développement de l'évaluation institutionnelle suit, au gré de la sensibilité et de la dynamique propres à chaque milieu, des rythmes extrêmement variables allant de la quasi inaction jusqu'à un degré beaucoup plus avancé de pratiques.

À ce compte, faut-il laisser simplement évoluer la situation en prenant le risque que ces écarts persistent ou s'accentuent? Faut-il plutôt, au contraire, travailler à une saine promotion de l'évaluation institutionnelle et l'encadrer dans des politiques officielles?

Le Conseil privilégie l'adoption de politiques officielles

Sans croire d'aucune façon qu'il s'agisse là d'une formule miracle qui produit automatiquement tous les résultats attendus, le *Conseil estime devoir privilégier l'adoption de politiques officielles*. Il ne veut pas pour autant laisser sous-entendre que la pratique de l'évaluation institutionnelle est impossible ou peu valable sans l'existence de politiques officielles. La description précédente de la situation le contredirait d'elle-même.

---

21. Voir notamment Daniel L. Stufflebeam *et al.*, *op. cit.*, pp. 4 à 10.

Orientation offrant plus de garanties à long terme

La raison de cette option du Conseil est simple: entre une situation mouvante, aléatoire, n'obéissant pas toujours à des lignes directrices précises et stimulantes et une situation se développant autour de pôles directeurs bien définis, connus et dynamiques, le Conseil opte pour cette dernière voie. Il y voit non seulement l'expression concrète de la volonté d'agir mais aussi une manière utile de promouvoir et de supporter les initiatives requises dans les établissements. Les témoignages entendus par le Conseil lui laissent croire que là où une politique officielle intervient, par exemple pour l'évaluation des programmes à l'université, des activités plus nombreuses et plus systématiques sont réalisées.

D'autres motifs déterminants de ce choix

D'autres motifs incitent également à l'adoption de politiques officielles. Au moment où le progrès de l'éducation et de l'enseignement pose des choix et des défis nouveaux en termes de valeurs, de philosophie de l'éducation, de réponse à des besoins inédits, de qualité des services, de bonne gestion de ressources en décroissance; au moment où l'ensemble des établissements d'enseignement, surtout au primaire et au secondaire, entrent dans une phase de consolidation axée sur l'application de nouveaux programmes et de plusieurs récentes politiques d'ordre pédagogique — v.g. adaptation scolaire, évaluation pédagogique, milieux défavorisés —; au moment où la population se fait de plus en plus critique et exigeante envers les établissements d'enseignement en retour des investissements considérables faits en éducation, il devient légitime qu'on puisse attendre de ces institutions, dans une optique de responsabilité sociale, qu'elles prennent un tel moyen afin de mieux ajuster régulièrement leurs moyens aux fins visées.

Dans cette perspective, l'existence d'une politique officielle d'évaluation institutionnelle prend une importance toute particulière. Elle sert de pôle de référence à une action continue de l'établissement d'enseignement et de ses composantes.

C'est en fonction d'une telle politique globale que peuvent le mieux s'élaborer les plans opérationnels d'évaluation. Ces plans, qui peuvent s'appliquer sur des durées d'un à cinq ans, à l'université notamment, ont l'avantage d'amener, de façon cyclique, tous les services et toutes les fonctions majeures de l'établissement à faire l'objet d'une analyse et d'une évaluation formelles. Ainsi conçue, l'évaluation institutionnelle est moins tributaire des événements exceptionnels ou des situations d'urgence et permet de mieux connaître la situation et de régulariser et d'améliorer constamment l'action.

> *Là où l'on se dote de politiques et de plans institutionnels d'évaluation, on favorise une gestion plus saine et on contribue à une meilleure communication au sein de l'établissement: pareils plans et politiques, en effet, établissent clairement que l'évaluation ne se fait pas n'importe comment dans l'institution; ils indiquent dans quel esprit, à l'intérieur de quels cadres et structures, suivant quelles règles et procédures se vit la pratique de l'évaluation. Grâce à eux, toutes les composantes de l'établissement — étudiants, professeurs, employés de soutien, professionnels, cadres et gérants — savent à quoi s'attendre en matière d'évaluation et connaissent les recours qui sont à leur disposition s'ils s'estiment lésés dans leurs droits. Comme nous l'écrivions dans le rapport annuel auquel j'ai déjà fait référence plus d'une fois: «Si les règles du jeu sont explicites et si l'esprit qui préside à l'institutionalisation de l'évaluation est dynamique — centré sur l'amélioration, le perfectionnement, le développement par opposition à la répression, à la coercition, au contrôle et à l'encadrement étouffants — les relations peuvent se déployer avec plus d'aisance, de pertinence, de retentissement. Ce qui ne veut pas dire: sans difficultés et sans affrontements*[22]. »

Un cadre naturel pour les politiques sectorielles

C'est aussi à l'intérieur d'une politique d'ensemble que peuvent tout naturellement se situer les politiques dites sectorielles d'évaluation sur des aspects spécifiques de l'institution — par exemple, l'évaluation du personnel, l'évaluation des apprentissages, l'évaluation de la gestion, l'évaluation des services pédagogiques ... — et se greffer toutes les initiatives concrètes de développement de l'évaluation, par exemple l'élaboration de modèles et d'instruments.

Sur un plan théorique tout au moins, et pourvu qu'on respecte certaines conditions essentielles dont il sera question plus loin, l'existence de politiques dûment approuvées et promues par les commissions scolaires et les établissements d'enseignement apparaît au Conseil comme une voie prometteuse à un développement mieux articulé et plus poussé de l'évaluation institutionnelle.

---

22. Jacques Laliberté, Communication au colloque du Conseil, décembre 1982.

L'évaluation: pas une fin en soi mais un moyen de développement

La mise de l'avant de l'idée d'adopter des politiques d'évaluation dans les commissions scolaires et dans les établissements d'enseignement ne doit pas laisser croire que l'évaluation est une fin en elle-même. Au contraire, *elle doit toujours demeurer ce qu'elle doit être: un moyen pour évoluer, pour s'améliorer, pour se développer, pour répondre aux attentes des usagers et de la population*. C'est généralement en ce sens que ses promoteurs ont agi depuis une quinzaine d'années et cette orientation mérite d'être maintenue et renforcée.

Précédemment (p. 12), on a distingué entre évaluation formelle et évaluation informelle. Une telle distinction ne signifie pas *a priori* que l'une soit valable et l'autre pas ou qu'il faille promouvoir l'une et coordonner l'autre. *En réalité, selon les circonstances, l'évaluation formelle peut être essentielle et l'évaluation informelle peut être suffisante. En tous les cas, les deux formes d'évaluation se complètent et demeurent nécessaires*. Et ce, qu'il s'agisse d'évaluation institutionnelle, d'évaluation du personnel ou d'évaluation des apprentissages.

Accord de principe, action souvent hésitante

Idéalement parlant, les interlocuteurs du Conseil adhéraient généralement à cette idée de la nécessité de promouvoir l'évaluation institutionnelle et de l'insérer même dans des politiques qui en facilitent la réalisation. Mais la plupart exprimaient une certaine anxiété, de l'hésitation et de la perplexité devant l'ampleur et les embûches d'une telle tâche compte tenu de l'héritage du passé et des obstacles du présent.

Plusieurs craignent qu'une situation éventuellement plus contraignante que celle d'aujourd'hui ne fasse que se braquer davantage ceux qui ne voient dans l'évaluation que simple exercice de rapports de force et menace à leur intégrité ou à leurs intérêts. D'autres n'envisageaient la solution que dans des approches très informelles et simplement évolutives en tant que les circonstances le permettent d'elles-mêmes. Ce dilemme est véritable et l'on ne saurait en minimiser l'importance et la complexité.

Agir sur les circonstances...

Mais, dans une perspective d'avenir et en fonction des objectifs les plus fondamentaux de l'évaluation institutionnelle et de la qualité des services, le Conseil estime qu'*il faut plutôt agir sur ces circonstances, les transformer et créer des conditions de plus en plus favorables à une saine évaluation*.

et créer des conditions propices

C'est pourquoi le Conseil ne se contente pas dans le présent rapport de recommander l'adoption de politiques. Il assortit cette orientation de conditions essentielles, susceptibles de faciliter la mise en oeuvre de pratiques concrètes d'évaluation institutionnelle.

À cet égard, les informations disponibles sur les politiques sectorielles existantes, sur les pratiques concrètes qui se réalisent déjà de l'école primaire à l'université et sur les résultats positifs qui en découlent généralement laissent voir que l'on ne part pas d'une table rase et que beaucoup est possible lorsqu'on stimule et encadre l'action avec un esprit positif et d'une manière effective. L'exemple des pratiques d'évaluation des programmes dans certaines universités en est une belle illustration.

Une grande part du succès de nombreuses entreprises d'évaluation institutionnelle réside dans les précautions qu'on a prises pour mettre les personnes concernées dans le coup, les préparer et les supporter adéquatement. Il est apparu aussi que les moyens pris pour clarifier les objectifs, les critères, les processus et les responsabilités ont grandement contribué à la concertation d'ensemble et à la satisfaction des participants. Le Conseil reviendra plus longuement ailleurs sur ces aspects.

Le rôle exemplaire du ministère de l'Éducation

Le ministère de l'Éducation est un élément déterminant du système d'éducation. On doit donc s'attendre de lui qu'il soit vraiment une inspiration pour les diverses composantes du système en matière d'évaluation institutionnelle.

On a souventes fois souligné au Conseil que le ministère de l'Éducation devrait d'abord lui-même, au-delà de ses opérations «livres verts», faire régulièrement et systématiquement l'évaluation de son propre fonctionnement, de ses politiques, de ses normes, de ses règlements, de ses programmes, de ses pratiques d'évaluation, de ses devoirs et de ses responsabilités. Cette attente est légitime. Le Conseil a surtout voulu centrer son attention sur ce qui se passe dans les milieux d'enseignement; mais il ne peut pas passer sous silence cette dimension de la question.

Nécessité d'un cadre global d'évaluation institutionnelle au Ministère

Le Conseil est d'avis qu'il serait normal et nécessaire que le ministère de l'Éducation adopte lui-même un cadre global d'évaluation institutionnelle, cadre qui servirait de moteur à l'action du réseau d'éducation. Un tel cadre aurait pour objectif non pas que le Ministère évalue lui-même les établissements — ce qu'il pourrait faire toutefois dans le cas d'une opération d'accréditation — mais de promouvoir et de supporter l'évaluation institutionnelle dans les milieux d'éducation.

Une telle initiative ministérielle aurait l'avantage de permettre un développement mieux harmonisé de l'évaluation institutionnelle en termes d'animation, de diffusion de l'information, de recherche de modèles, d'élaboration et de validation d'instruments et de soutien technique aux institutions.

- Au niveau ministériel, adoption d'un cadre global et de mesures visant non pas à évaluer directement les établissements mais à inspirer, promouvoir et supporter l'évaluation institutionnelle dans l'ensemble du réseau d'éducation.
- Au niveau des commissions scolaires et des établissements d'enseignement de tous les niveaux, adoption de politiques globales et sectorielles et de plans d'évaluation institutionnelle.
- Mise en place graduelle de ces politiques et plans en veillant à la clarification des objectifs, à la préparation des intervenants, à la participation individuelle et collective et au support technique.
- Au niveau ministériel, adoption d'une politique interne d'évaluation institutionnelle visant à améliorer son fonctionnement.

2.7.2 Obstacles liés aux structures et aux champs de responsabilités

Importance de la place de chacun dans les structures et des responsabilités respectives

La décision de procéder à une évaluation institutionnelle, la détermination des objets à évaluer et la manière de procéder sont indissociables des structures dans lesquelles chacun se situe et des responsabilités réelles qu'il assume aux divers niveaux du système. On doit donc prendre en considération la place et le rôle des individus et des institutions dans leurs interrelations mutuelles et dans leurs rapports avec les champs de responsabilités relevant soit d'instances locales, soit d'instances nationales comme le ministère de l'Éducation. De la perception de ces responsabilités que se font les individus et les institutions dépend en partie le fait que l'évaluation institutionnelle soit mise en oeuvre ou non.

Les personnes consultées et les analystes de la question accordent en effet une importance notable à cet aspect de la question. Selon eux, la responsabilité de l'évaluation comporte des limites liées au statut, au degré d'autonomie, aux champs de compétence et de responsabilité et de ses composantes eu égard à l'ensemble du système d'éducation.

Nécessité de clarifier les responsabilités

À cet égard, dans bien des situations, il semble qu'on ne sait pas toujours clairement qui est responsable de quoi et qui doit prendre le leadership premier en matière d'évaluation. Ce phénomène, on le retrouve entre le Ministère et les commissions scolaires, les collèges et les universités; il en est de même pour les commissions scolaires par rapport aux écoles et, selon le cas, dans les écoles, collèges et universités par rapport à leurs modules, facultés, départements et services.

Pour que se développe vraiment le sens de l'imputabilité et de la responsabilité et qu'une pratique minimale d'évaluation institutionnelle se réalise effectivement, il importe qu'on définisse d'abord les responsabilités respectives de chaque niveau du système d'éducation et des diverses instances dans les établissements.

Distinguer clairement entre les responsabilités exclusives et celles qui sont partagées

L'exemple des programmes d'études illustre bien cette question. Ainsi, pour le primaire et le secondaire, le Ministère a la responsabilité première de leur élaboration et de leur révision, les commissions scolaires et les enseignants y étant toutefois associés et pouvant en plus les adapter localement. Toutefois, pour l'éducation des adultes en général, les programmes, sauf ceux qui originent du fédéral, ne sont pas autant imposés ou téléguidés, les programmes-maison étant fort nombreux. Au collégial, le même modèle s'applique sauf que les programmes prennent davantage la forme d'un cadre à compléter en plans de cours par les départements et les enseignants. Les universités, pour leur part, contrairement aux établissements des autres niveaux d'enseignement, sont responsables de la conception, de l'élaboration, des adaptations mineures et de la bonne marche de leurs programmes de

formation. Leurs nouveaux programmes font toutefois l'objet d'une évaluation extérieure dont le mécanisme a été explicité précédemment (p. 34).

Il est alors bien évident, selon les situations décrites précédemment, qu'on ne peut ressentir de la même manière l'obligation d'évaluer ces programmes selon qu'on en est le premier responsable ou un simple partenaire occasionnel. Par analogie, on peut appliquer ce principe aux autres domaines d'activités des institutions.

D'une manière générale, la clarification des responsabilités est donc un facteur fort important pour qu'on déclanche et réalise une évaluation institutionnelle effective. Cela signifie non seulement la démarcation des responsabilités, exclusives ou partagées, entre le Ministère et les organismes et établissements d'éducation, mais également entre ceux-ci et leurs composantes. C'est ainsi que dans la mesure où une institution, une faculté, un module, un département, un service connaissent ce qui leur incombe en propre, ils pourront s'acquitter plus volontiers de cette responsabilité et en rendre compte à qui de droit. Cette clarification n'opère pas automatiquement toutefois et d'autres motifs peuvent parfois intervenir et paralyser l'action. On y reviendra ailleurs en parlant de la radicalisation des rapports de force. Mais ces difficultés ne doivent pas empêcher qu'on travaille constamment à les surmonter dans le sens d'objectifs supérieurs.

Un leadership diversement assumé

Une autre question est fréquemment soulevée: *qui doit assumer concrètement le leadership de l'évaluation institutionnelle?*

S'il s'agit pour une institution de *décider* d'instaurer l'évaluation officiellement, de lui donner un caractère institutionnel dans le cadre de politiques, de plans et de processus bien identifiés, il va de soi que les instances administratives en ont la responsabilité. Selon les niveaux et les types d'institutions, ce sera le Conseil des commissaires dans les commissions scolaires, le Conseil d'administration dans les cégeps et les universités, la direction de l'établissement avec les structures de participation dans les écoles. Dans le cadre de la politique d'ensemble d'un établissement, les composantes pourraient ainsi se donner une politique spécifique à leurs domaines de responsabilités.

S'il s'agit de *passer à l'action*, des formules nombreuses existent déjà et l'on pourrait en imaginer bien d'autres: bureaux de recherche ou d'évaluation institutionnelle, comités multi-agents, diversités d'équipes, de comités ou d'unités administratives où se regroupent des personnes directement concernées...

> *Reconnaissons qu'en la matière une très grande diversité d'aménagements est possible. Les options que prendront les établissements vont être conditionnées par nombre de facteurs: philosophie de gestion; ressources humaines, financières et techniques disponibles; intérêt des groupes et des personnes pour l'objet à évaluer; caractère plus ou moins controversé et degré d'urgence de l'entreprise en question, etc.*[23]

Qui doit effectivement réaliser l'évaluation institutionnelle?

La présente réflexion sur les champs de responsabilité amène naturellement la question suivante: qui doit effectivement réaliser l'évaluation institutionnelle?

Règle générale au Québec, les institutions ont été à la fois *agents* et *objets* d'évaluation. Faite par elles-mêmes et pour elles-mêmes, l'évaluation que les institutions ont réalisée a représenté un moyen dynamique d'auto-évaluation, de réflexion sur soi *in vivo*. Une telle orientation est à maintenir car elle fait éminemment appel à l'esprit critique, à l'engagement et à la conscience de chacun. Mais les exigences de l'objectivité de l'évaluation conduisent à pousser plus loin la réflexion.

Combiner l'évaluation interne et l'évaluation externe

En effet, le recours à des personnes ou à des organismes externes agissant à l'intérieur d'un rôle bien défini est possible; il pourrait même en certains cas être nécessaire, voire essentiel. Ces intervenants, rattachés à d'autres institutions ou à des firmes spécialisées, peuvent apporter une expérience et une compétence professionnelles méthodiquement éprouvées. Ils peuvent se charger eux-mêmes de l'évaluation ou la supporter techniquement. N'étant pas concernés personnellement, ils possèdent une particulière capacité d'objectivation, de distance critique, ce qui peut élever le degré de crédibilité de l'opération et stimuler davantage vers l'action.

---

23. Jacques Laliberté, Communication au colloque du Conseil, décembre 1982, p. 9.

On a fait observer au Conseil que le choix des agents d'évaluation soulevait des points de vue diamétralement opposés. Pour les uns, ce sont les «intéressés», c'est-à-dire les responsables de la gestion, qui doivent procéder à l'évaluation de leurs propres activités, à défaut d'un cadre défini par l'institution et en recourant, au besoin, à des spécialistes pour les aspects techniques. Pour les autres, il ne peut s'agir là d'une évaluation objective puisque les gestionnaires seraient appelés à porter un jugement de valeur à l'égard d'éléments sur lesquels ils ont déjà exercé leur privilège décisionnel.

Le choix ne se fait pas facilement. Procéder par une évaluation entièrement externe pose des difficultés de taille. Outre les coûts énormes, il existe un danger que l'évaluateur ne saisisse pas tous les aspects d'une activité située dans ses contextes institutionnel et régional et porte ainsi un jugement biaisé; il ne faut pas sous-estimer l'impact d'un «verdict» négatif non fondé. Les traumatismes provoqués ainsi chez les «intéressés» peuvent éventuellement compromettre toute chance de réforme. Car après tout, ce qui compte, c'est non pas le rapport d'évaluation comme tel mais le «suivi», c'est-à-dire les mesures qui en découlent. Par ailleurs, l'auto-évaluation pose toujours la question de l'objectivité: elle peut se prêter à une auto-justification des gestes passés.

Une approche trop exclusive de l'évaluation interne et de l'évaluation externe comporte une simplification excessive et des risques réels. La meilleure formule serait probablement une combinaison des deux, à savoir la réunion dans un même comité d'évaluation de personnes directement concernées par l'activité (mais pas nécessairement les responsables administratifs eux-mêmes), des pairs faisant partie de la même institution, des spécialistes de l'extérieur et des usagers des services. Un tel «lieu» d'évaluation institutionnelle donnerait une valeur particulière à l'évaluation Car les chances d'une évaluation objective seront accrues grâce au recours à plusieurs évaluateurs différents.

Voies de développement:

- Fonder l'évaluation sur un effort de clarification des responsabilités respectives aux divers échelons du système d'éducation, des commissions scolaires et des établissements d'enseignement.
- Promouvoir des pratiques d'évaluation institutionnelle où chaque instance exerce pleinement ses responsabilités dans une optique de coordination avec les autres instances concernées.
- Accroître l'objectivité de l'évaluation institutionnelle en combinant l'évaluation interne et l'évaluation externe, notamment celle faite par les usagers.

2.7.3 Clarifier les buts et objectifs, les critères et les pouvoirs

Une clarification préalable essentielle

Pour que l'évaluation institutionnelle soit conduite à terme avec des résultats concrets et porteurs d'avenir, il faut prendre un grand soin à ce que toutes les personnes impliquées aient une connaissance précise des buts et objectifs, des objets, des critères et des processus de l'évaluation. Il incombe à ceux qui décident de faire de l'évaluation institutionnelle de fournir une telle information et de s'entendre à ce sujet avec les personnes concernées. Cette exigence conditionne l'efficacité des opérations d'évaluation elles-mêmes et s'impose pour assurer la confiance et la motivation des participants.

Confusion paralysante

Le Conseil a observé qu'une certaine confusion entoure encore cette question en de nombreux milieux, ce qui n'est pas étranger à certaines résistances. L'inconnu, l'incertitude, l'appréhension, la suspicion constituent des obstacles réels que seule une grande transparence réussira à atténuer.

Les buts et les objectifs de l'évaluation

En premier lieu, les *buts* et *objectifs* de l'évaluation institutionnelle projetée doivent être clairs et précis. La résistance de nombreux administrateurs et de membres du personnel — en plus de la répugnance naturelle à subir le regard scrutateur d'un évaluateur — vient souvent de l'ambiguïté des buts et objectifs poursuivis. À cet égard, les individus membres du personnel craignent souvent que l'on fasse leur propre évaluation à travers l'évaluation de l'institution ou de l'un ou l'autre de ses services. Il importe donc que chaque milieu s'assure que les buts de l'évaluation institutionnelle possèdent la plus grande clarté car l'évaluation institutionnelle ne vise d'abord à punir personne.

Rappelons que les buts et objectifs de l'évaluation institutionnelle peuvent être de deux ordres. D'une part, ils peuvent viser à favoriser et à supporter l'amélioration et le développement des ressources humaines et des services; c'est l'approche dite *formative*. Ils peuvent aussi rechercher à faire le point sur l'administration et la gestion des ressources et des services dans une perspective de contrôle; c'est l'approche dite *sommative*.

Ces deux formes d'évaluation poursuivent des objectifs différents mais complémentaires; elles répondent à des besoins spécifiques sur le plan de la quantité ou sur celui de la qualité et elles doivent coexister et même s'équilibrer d'une certaine façon. Mais les enjeux de chacune peuvent susciter des attitudes différentes et même causer des résistances selon la perception qui en est faite. D'où l'importance de clarifier les buts et les objectifs poursuivis afin d'éviter de créer, à cause de motifs d'ordre psychologique, des situations inutilement menaçantes pour les personnes concernées.

La nécessité du contrôle et des sanctions

Il faut le répéter, l'évaluation institutionnelle n'est pas d'abord une activité punitive envers qui que ce soit. L'accent mis depuis de nombreuses années vers l'approche dite formative en témoigne éloquemment. Toutefois, la responsabilité des établissements quant à leur fonctionnement et à la qualité de leurs services suppose qu'à certains moments des contrôles stricts et des sanctions soient appliquées pour corriger certaines situations.

En effet, l'analyse et l'évaluation institutionnelles permettent de mettre en lumière la nature et l'ampleur de certains changements désirables tant dans l'administration générale que dans le travail du personnel. De tels changements supposent même parfois des décisions à prendre qui peuvent sembler dures mais qui n'en sont pas moins essentielles en fonction d'objectifs supérieurs de qualité, d'efficience et d'efficacité du service au public. Abolir un programme désuet, muter ailleurs un membre du personnel ou lui imposer des mesures disciplinaires, réorganiser à fond certains services, modifier des structures vieillottes, voilà quelques exemples de gestes qu'il faut parfois avoir le courage de poser pour le bien général. C'est là un aboutissement normal et souvent nécessaire de l'évaluation institutionnelle. D'une certaine façon, il peut s'agit là d'une forme réelle de protection des consommateurs en matière de services d'enseignement.

Une telle responsabilité incombe à chaque instance selon le niveau de ses responsabilités. À cet égard, des situations peuvent survenir qui nécessitent des interventions de l'une envers l'autre. Ainsi, par exemple, dans une commission scolaire, une école, un collège ou une université, si l'évaluation institutionnelle n'a jamais lieu, est mal conduite ou demeure sans suites concrètes, le niveau hiérarchique immédiat de responsabilité aurait normalement le devoir d'intervenir. À l'inverse, dans la perspective d'une influence de bas en haut en cas d'inaction, des pressions peuvent être exercées sur les instances supérieures en vue de la mis en oeuvre d'une évaluation effective.

Et l'accréditation des établissements?

Tous les efforts consentis pour contrôler le fonctionnement des services, accroître la qualité des services et celle du personnel, adapter les objectifs aux besoins du milieu, voilà des faits qui ne sont pas sans rapport avec la question de l'accréditation des établissements. Celle-ci, on l'a souligné au premier chapitre, est la reconnaissance publique d'un établissement lorsqu'il atteint les standards requis d'excellence, ce qui lui confère une grande autonomie.

Un tel idéal a toujours été défendu par de nombreux promoteurs de l'accréditation comme moyen d'élever le sens de la responsabilité des établissements et de stimuler les efforts vers l'excellence.

Actuellement, dans le vaste réseau de l'éducation se côtoient des établissements dont rien ne vient officiellement distinguer la valeur et stimuler la motivation. Faudrait-il en arriver à un système d'accréditation qui viserait à corriger cette situation et à rassurer le public? Cette question est complexe et sa réponse, lourde de conséquences, ne peut être apportée sans une étude poussée. Car la situation des établissements diffère selon les niveaux d'enseignement de l'école à l'université; se pose en même temps tout le problème de la centralisation et de la décentralisation, des inégalités sociales et des possibilités de compétition de chaque milieu.

Le Conseil ne peut pour l'instant trancher définitivement cette question. Mais, vu les résultats positifs obtenus par l'accréditation en d'autres pays, il lui apparaît intéressant qu'on scrute cette éventualité et qu'on fasse avancer la réflexion sur ce sujet. Une telle orientation n'est pas sans rapport avec l'évaluation institutionnelle, celle-ci devant néces-

sairement précéder toute forme d'accréditation. C'est pourquoi le Conseil estime que si l'on réussit à avancer en ce sens, on se donne en même temps les moyens de progresser vers l'accréditation des établissements d'enseignement.

Les champs de l'évaluation

Autant il importe que les objectifs de l'évaluation institutionnelle soient bien établis au point de départ, autant on facilitera l'opération si les champs ou les objets d'évaluation sont clairement identifiés. Par exemple, un service d'éducation des adultes choisira d'évaluer la formation dispensée en mesurant le degré de satisfaction des adultes oeuvrant en milieu de travail (six mois après un stage en industrie). Une telle mesure circonscrit l'action et évite la dispersion des énergies.

Les critères

Dans le même esprit, afin d'éliminer, ou tout au moins d'atténuer le subjectivisme ou l'arbitraire, on aura avantage à se donner des *critères bien identifiés* qui permettront à chacun de savoir en fonction de quoi l'évaluation institutionnelle sera réalisée. Le Conseil a entendu des témoignages éloquents sur la pertinence de cette question. Rien n'est plus frustrant et même menaçant, disait-on, que de ne pas connaître avec certitude sur quels aspects (objets, priorités, valeurs...) porte ou portera l'évaluation.

Il est encourageant de constater l'intérêt grandissant envers l'importance accordée aux critères. Dans les universités notamment, où l'on est sans doute le plus avancé à cet égard, on insiste de plus en plus sur la définition de critères précis, sur la nécessité de se donner de bons indicateurs* pour fonder le jugement ou l'évaluation. L'effet positif de ce procédé indique qu'une telle démarche, essentielle, est à encourager vivement.

Les processus

Les objectifs, les critères et les champs d'évaluation se situent tout naturellement dans un processus d'évaluation que chaque intervenant doit bien comprendre. Le Conseil a pu constater que nombre de personnes déplorent souvent la façon dont se fait l'évaluation de leur rendement personnel, du fonctionnement des services qu'elles dirigent ou encore de l'enseignement qu'elles dispensent. Ces personnes se disaient d'autant plus inquiètes et réticentes qu'on abusait, selon elles, de procédés d'évaluation informels, intuitifs et unilatéraux utilisés à leur insu et dont les résultats ne leur étaient souvent pas connus ou n'avaient jamais de retombées concrètes utiles. Dans leur esprit, la préparation, la conduite et l'utilisation de l'évaluation demeuraient un processus confus et profondément insatisfaisant.

Il en ressort avec évidence que chacun doit connaître toutes les conditions entourant le processus d'évaluation institutionnelle: principes directeurs, étapes, échéancier, méthodologie et instruments utilisés, rôles et responsabilités de chacun... Sans quoi, un chaînon manquant, le processus risque d'avorter, de se compliquer outre mesure ou d'aboutir à de maigres résultats.

Le Conseil a pu constater que lorsqu'une opération comme l'évaluation institutionnelle intervient seulement par la force des événements ou en situation de crise, elle acquiert un caractère souvent négatif et inquiétant sur le plan individuel ou collectif. L'adoption d'un processus continu d'évaluation, faite dans le respect des personnes et dans la discrétion à propos des données recueillies, apparaît alors comme la voie à suivre pour lui conférer le caractère positif et naturel nécessaire à son implantation.

Voies de développement

- Diffuser dans les milieux d'enseignement une information appropriée sur la nature, les buts et les objectifs de l'évaluation institutionnelle et les conditions essentielles de sa mise en oeuvre.
- Offrir aux mêmes milieux une information régulière sur des expériences significatives d'évaluation institutionnelle et sur ce qui s'en dégage sur le plan méthodologique et stratégique.
- S'assurer que toute entreprise d'évaluation institutionnelle soit basée sur une grande clarté concernant les buts et objectifs, les domaines d'évaluation, les critères et les processus et que les résultats obtenus servent à leurs fins propres.

---

* Assez près du concept de critère, un indicateur suppose ordinairement une observation basée sur des statistiques récurrentes. Par exemple, compter le nombre d'emprunts de documents audio-visuels par les professeurs afin d'inférer le degré d'intégration de l'audio-visuel à l'enseignement.

- Travailler à intégrer l'évaluation institutionnelle dans les processus réguliers de l'administration des institutions afin de lui enlever son caractère dramatique.
- En arriver à un juste équilibre entre les objectifs d'évaluation sommatifs et formatifs, les deux étant nécessaires et complémentaires.
- Assurer lorsqu'ils sont requis, les contrôles et les sanctions dont l'évaluation révèle la pertinence.
- Reprendre le débat sur l'accréditation des établissements comme moyen de promouvoir et d'assurer l'excellence des services et la motivation du personnel et considérer l'évaluation institutionnelle comme une voie pouvant conduire à des formes d'accréditation.

2.7.4 Formation de base et évaluation institutionnelle

Rapport entre la formation reçue et la pratique de l'évaluation

L'agir humain est en partie conditionné par la formation reçue dans certains domaines et par les attitudes conséquentes développées dans le temps à travers les traditions, les pratiques courantes. Le degré de sensibilité et d'ouverture envers l'évaluation institutionnelle, la propension ou la répugnance à vivre concrètement cette réalité ne sont sans doute pas sans relations avec le degré de connaissance de la nature de l'évaluation institutionnelle.

Des interlocuteurs ont fait remarquer au Conseil que des obstacles de cette nature ne sont pas sans rapport avec le progrès très inégal de l'évaluation institutionnelle d'un niveau d'enseignement à l'autre et d'un établissement à l'autre, notamment dans les écoles primaires et secondaires. Les témoignages entendus à cet égard sont fort éloquents: non seulement ne sait-on pas parfois comment et pourquoi devrait se faire l'évaluation institutionnelle mais encore n'a-t-on pas toujours développé le souci, le désir de la réaliser.

L'approche systémique et la formation de base

Les sciences de l'éducation ont connu un essor considérable au cours des dernières décennies. Pourtant les programmes de formation à l'enseignement et à l'administration ne dispensent pas toujours vraiment une réelle initiation à l'approche systémique.

Il en résulte que les pédagogues comme les administrateurs ne sont pas toujours enclins à organiser leurs activités sur une base vraiment systématique dans des ensembles relationnels ou dans des processus complets (v.g. planification, réalisation, évaluation...). En conséquence, il se peut que l'évaluation institutionnelle, qui s'inspire de l'approche systémique, n'apparaisse pas encore comme une fonction naturelle et régulière mais plutôt comme une action obligée devant une situation conflictuelle à corriger de toute nécessité.

L'évaluation est un lieu de rencontre critique et de confrontation

L'évaluation institutionnelle, qu'elle concerne le fonctionnement des services ou la qualité du personnel, demeure aussi, il faut le reconnaître, un lieu de rencontre critique et même parfois de confrontation. Se prêter à son évaluation personnelle ou à celle du service dont on est responsable implique qu'on explicite ses objectifs, ses valeurs, ses méthodes pédagogiques ou administratives, ses critères, ses standards, ses attitudes, ses comportements mêmes et qu'on les soumette à la critique externe. Une telle démarche est souvent la source de craintes — fondées ou non — d'être remis en question, de se faire déprécier, d'être l'objet de sanctions et de perdre certains acquis personnels. Aussi, craignant en outre l'imposition arbitraire de concepts, de manières d'agir et de modèles par quelqu'un d'autre, ordinairement l'autorité en place, on se replie vite sur soi, sur ses croyances, sur ses manières de faire. On se prive ainsi d'un utile échange avec autrui.

Le Conseil n'estime pas qu'une meilleure initiation à l'approche systémique et à l'évaluation institutionnelle dans la formation de base va abolir en soi tous les obstacles. Toutefois, il est d'avis qu'une bonne connaissance de l'évaluation institutionnelle et de l'approche systémique et du rôle bénéfique qu'elles peuvent jouer est de nature à atténuer certaines résistances et à rendre plus naturelles, plus faciles et plus fructueuses les pratiques d'évaluation.

Voies de développement

- Accentuer les efforts pour que les programmes de formation initiale des principales catégories de personnel oeuvrant dans le monde de l'éducation comportent une initiation véritable à l'approche systémique et à l'évaluation institutionnelle.
- Offrir des activités de perfectionnement dans le même sens au personnel en place.

2.7.5 Communications et rapports structurels

Nécessité de relations suivies

L'évaluation à l'échelle de l'institution est une activité qui fait appel à des relations continues entre les composantes de l'institution et l'ensemble des personnes concernées. Ces relations supposent que l'on puisse compter sur une *information* de base adéquate sur le sens et les modalités de l'activité, sur une *participation* suffisante des personnes concernées ainsi que sur des modes de *communication* appropriés. Elle suppose aussi que les *rapports structurels* entre les composantes de l'institution soient suffisamment fonctionnels.

Cette nécessité s'impose d'elle-même. On ne peut concevoir qu'un projet d'évaluation institutionnelle soit mis en oeuvre et ait des suites concrètes si ces diverses conditions ne se retrouvent pas dans la réalité. Sans quoi, le consensus minimal ne sera jamais atteint et le projet pourra en être immédiatement compromis.

Des difficultés temporaires ou permanentes

Des difficultés temporaires surviennent parfois à cet égard lors de circonstances spéciales particulièrement perturbantes, tels les conflits patronaux-syndicaux; normalement, elles se résorbent d'elles-mêmes au bout d'un certain temps. Ces blocages peuvent devenir plus sérieux s'ils s'instaurent en permanence et prennent figure de conflits latents.

Carences de l'information et de la participation

Sous l'angle de l'*information* et de la *participation*, le Conseil a pu constater certains besoins qui ne semblent pas, présentement, faire l'objet d'une attention suffisante.

Les parents

Ainsi, par exemple, au primaire et au secondaire, quelque 49% des parents qui ont répondu au sondage du Conseil disent ignorer s'il existe ou non une politique en évaluation institutionnelle dans leur milieu. Par ailleurs, 21% des parents déclarent avoir participé eux-mêmes à des expériences d'évaluation à l'école. Mais d'autres disent regretter qu'une évaluation globale et une action conséquente ne soient pas réalisées en rapport avec certains aspects de ce qu'ils appellent « l'environnement » scolaire, tels la taille des écoles, les services offerts, l'anonymat des lieux, les écarts d'âge entre les élèves. Ils ne se sentent guère « participants » sur de nombreux aspects majeurs de la vie de leurs enfants à l'école.

Les élèves

Pour leur part, des élèves du secondaire rencontrés par le Conseil affirment ignorer au fond les objectifs officiels de l'école. Certaines de leurs revendications ayant échoué, qui auraient dû normalement amener des formes d'évaluation, notamment du personnel, ils concluent que l'école, globalement, fait peu de chose à l'interne pour s'évaluer, qu'il s'agisse de l'évaluation du personnel ou de celle des services. « Si des structures d'évaluation existent, les élèves les ignorent ou on gagne à les leur faire ignorer », ont déclaré certains d'entre eux. Ils se sentent donc exclus de la démarche des adultes. À leurs yeux, leur école est davantage évaluée par le milieu employeur sur la base de la qualité des sortants du secondaire qu'elle ne s'évalue elle-même dans la vie courante.

Information et participation à intensifier

Une information plus substantielle et plus suivie sur les aspects essentiels des activités éducatives et des pratiques d'évaluation des établissements aiderait sûrement au rapprochement avec le milieu, à sa participation aux activités et à une réflexion critique plus positive sur les pratiques d'évaluation et les services reçus. Il va de soi, au moment de la réalisation de projets d'évaluation institutionnelle impliquant normalement plusieurs catégories de personnes — enseignants, étudiants, parents, etc. — que chacune d'elles soit mise à contribution dans des formes de participation complémentaires. Ces mesures, tout en répondant aux attentes du milieu, seraient, pour les écoles et les commissions scolaires notamment, une occasion de clarifier elles-mêmes leurs orientations et leurs pratiques, de les faire connaître clairement et d'en faire un objet de plus grande participation. La réalisation des projets éducatifs des écoles y gagnerait assurément en vigueur et en qualité.

Ces mesures vont de pair avec l'usage de *modes de communications* appropriées aux circonstances. En dépit du progrès des techniques de communications dans la société en général, il ne semble pas que le milieu scolaire les exploite vraiment. Les moyens utilisés sont même souvent primitifs compte tenu des besoins à considérer. Un sérieux problème d'intérêt se pose certes chez les usagers mais les établissements ont l'obligation de faciliter au maximum l'information et la participation. Le Conseil ne peut ici approfondir cette question mais elle devrait faire l'objet d'une attention plus grande et d'initiatives plus originales et plus efficaces.

Pour ce qui est des collèges et des universités, le Conseil ne dispose pas de données quant au degré d'information dont les usagers ou le milieu en général disposent en rapport avec les objectifs de ces institutions et de leurs composantes, les programmes qu'elles offrent et les pratiques d'évaluation qu'elles mènent. Les structures internes de ces institutions et les rapports avec le milieu étant fort différents et beaucoup plus complexes, le problème de l'information et de la participation ne s'en trouve pas diminué. Il se pose tout simplement en des termes différents et nécessite des soins appropriés à la nature et aux structures de ces institutions.

Importance des rapports structurels

Le Conseil veut ici faire état de certains problèmes entourant les *rapports structurels* à l'intérieur des institutions. Cette question est importante sous l'angle du fonctionnement général des services mais également en fonction des projets d'évaluation qu'on voudrait réaliser.

Les relations interpersonnelles

Les rapports entre les composantes de la structure d'un établissement sont intimement liés d'abord au style de relations interpersonnelles entre les personnes oeuvrant à divers titres dans un même lieu. Le «climat» ambiant, selon qu'il est marqué de confiance ou de méfiance, peut faire toute la différence entre une institution où l'on se parle et où l'on agit ensemble et une institution où le dialogue, l'action collective sont fort problématiques, sinon impossibles en certains cas.

Les structures elles-mêmes

Les communications sont tributaires aussi des structures propres à un établissement d'enseignement. La structure d'une école primaire diffère considérablement de celle d'une école secondaire polyvalente, d'un collège et d'une université. Plus une institution compte de paliers d'autorité, de secteurs d'activités, de services, de composantes formelles ayant leur vie propre, par exemple le département au collège ou la faculté à l'université, plus les lignes de communication deviennent complexes. Il arrive même que certaines composantes structurelles des établissements développent des attitudes plutôt isolationnistes en vertu d'un sentiment d'autonomie poussé à l'extrême.

Les blocages dans les cégeps

La situation des cégeps vaut d'être soulignée à cet égard. Car la radicalisation des rapports de force y a amené de nombreux départements à une certaine forme d'imperméabilité à toute intervention externe.

Par son droit de gérance et par la voie des clauses des conventions collectives, la direction du Cégep peut exiger d'obtenir les plans de cours des professeurs de chaque département ainsi que le rapport d'activités annuel de celui-ci. Dans les faits, suivant une ligne directrice déterminée par les syndicats d'enseignants, les départements refusent le plus souvent de se plier à cette obligation.

Le point de vue patronal

Une telle attitude prévaut depuis quelques années dans les départements qui sont devenus à toutes fins utiles des zones défendues aux administrateurs des collèges. Voici comment la Fédération des cégeps qualifie cette situation:

> *Du côté de l'enseignement et des apprentissages, on peut envisager que l'administration entre dans les départements, terrain exclusif des professeurs. Au nom de la liberté académique, de l'encouragement à l'innovation pédagogique, de la nécessité de maintenir l'intimité des relations établies entre professeurs et étudiants dans un cours, on s'oppose à toute intervention administrative dans un champ relevant de la «seule compétence du corps professoral». Les professeurs restent donc en retrait, estimant que l'évaluation des apprentissages et celle de l'enseignement leur appartiennent en propre. On veut limiter, sinon bloquer tout accès aux informations susceptibles de mieux habiliter les gestionnaires et les autres partenaires à la formulation de jugements de valeur les plus éclairés possibles sur la mission du cégep; le plus souvent d'ailleurs la condition sine qua non d'une collaboration des professeurs tient à l'anonymat des répondants qu'on sollicite et à la confidentialité des résultats obtenus. Ces retranchements ne sont toutefois pas l'exclusivité des professeurs: nombre de personnes à l'oeuvre dans les collèges ont plus conscience d'appartenir à des sous-groupes institutionnels ou hors-constitution dont elles partagent les préoccupations, les intérêts et les visées que d'avoir partie liée avec les orientations, les préoccupations, les réalisations de l'ensemble de l'établissement*[24].

24. Communication de la Fédération des cégeps au colloque du Conseil, le 16 décembre 1982.

Les attitudes syndicales

Une des causes d'une telle attitude serait la crainte que l'évaluation institutionnelle en vienne, dans un contexte de gestion de la décroissance, à fournir la justification de changements dans l'effectif du personnel et dans ses conditions de travail. On craint aussi la perte de la liberté académique, l'uniformisation pédagogique et idéologique, le déclin de l'innovation pédagogique et la subordination de l'enseignement et de la main-d'oeuvre aux intérêts capitalistes du monde du travail. On transpose encore à l'égard des administrateurs des luttes politiques et idéologiques entreprises à l'extérieur à l'échelle sociale.

Dans ce contexte, du côté syndical, l'évaluation institutionnelle apparaît comme une menace à la situation établie et aux pouvoirs acquis via la convention collective (v.g. la possibilité de cogestion) ou à ceux qu'on s'est accordés d'une certaine façon en radicalisant la cogestion et en s'enfermant dans une attitude corporatiste. On veut éviter ainsi de faire le jeu des « patrons » et de leur permettre alors de nouvelles zones d'intervention.

Il en résulte une bipolarisation de la vie institutionnelle, une incapacité de fonctionner même quand les administrateurs, de bonne foi, veulent promouvoir des moyens d'accroître la qualité des services de l'institution. Car:

> *plusieurs syndicats, et ils ne s'en cachent pas, ont adopté une fois pour toutes l'attitude irréductiblement antagoniste; un peu à la façon des syndicats d'ouvriers devant les patrons qui exploitent leurs employés d'une manière éhontée. Pourtant le contexte est fort différent dans un organisme public comme un collège où, en principe, les intérêts professionnels des «travailleurs» coïncident avec ceux des «patrons»*[25].

Le dilemme des administrateurs

Du côté des administrateurs, leur volonté d'agir face à la perspective d'institutionnalisation de l'évaluation est tempérée par leur crainte de faire les frais de cette opération, de compromettre la paix souvent précaire de leur établissement.

Une telle situation soulève quelques interrogations. Peut-on la tolérer? Quelle est la limite de l'autonomie des enseignants ou des composantes d'un établissement? Comment sortir de cette impasse?

Une situation anormale et intolérable

Sous l'angle de la responsabilité que doivent assumer le collège et ses instances administratives à l'endroit du public, du Ministère et des usagers, cette situation apparaît à sa face même anormale et intolérable. S'il est légitime pour les enseignants de revendiquer une saine autonomie professionnelle, dans les méthodes d'enseignement et la structuration des cours par exemple, cette revendication devient répréhensible si elle s'érige en corporatisme à peine voilé ou si elle s'appuie sur des motifs qui n'ont souvent aucun fondement objectif.

Une telle attitude pèse lourd sur le développement pédagogique et éducatif à l'intérieur des cégeps.

Ce repli sur soi, ce retranchement dans un univers clos ne signifient cependant pas nécessairement un appauvrissement automatique des services pédagogiques. À cet égard, il ne faut en aucune façon déprécier le travail professionnel qu'on y réalise. Mais une telle situation laisse place à tous les extrêmes possibles sans qu'un pouvoir d'intervention puisse exercer sa responsabilité administrative, pédagogique et sociale. Elle n'offre aucune garantie que l'on prend vraiment les moyens dans les départements pour bien sélectionner les professeurs, les encadrer, les évaluer, agir face au manque d'éthique professionnelle et de compétence de certains, voir à la préparation de plans de cours sérieux, bien évaluer les apprentissages et s'assurer de l'utilisation de méthodes pédagogiques adéquates par rapport aux objectifs de formation. Au contraire, les services pédagogiques des cégeps sont tenus officiellement dans l'ignorance à cet égard et seules des communications interpersonnelles informelles réussissent parfois à lever un coin du voile sur les milieux fermés que sont devenus la plupart des départements de cégeps. Pratiquement tous les contacts que le Conseil a eus à ce propos confirment cette situation.

Dans ce contexte, on comprend la difficulté d'en arriver à mobiliser les composantes du collège autour de projets planifiés d'implantation de l'évaluation institutionnelle. On assiste plutôt à une lente érosion du sens d'appartenance à l'institution et à la croissance d'une stérile dynamique d'affrontement. D'une certaine façon, les cégeps ont perdu quasi tout pouvoir sur les départements. Ils se retrouvent ainsi dans une impossibilité souvent totale

25. Commission d'évaluation du Conseil des collèges, *Rapport annuel 1981-1982*, p. 21.

non seulement de superviser leurs activités mais aussi d'en faire l'évaluation et d'amorcer les changements requis.

Sortir de cette impasse. Mais comment?

Il faut sortir de cette impasse. Mais comment? Le Conseil ne prétend pas avoir de formules originales devant une réalité aussi complexe et dont la cause réside souvent en dehors du collège lui-même. En certains cas, il est probable que les collèges devront en arriver à un affrontement décisif avec certains groupes assez forts pour freiner la mise en oeuvre de projets novateurs mais peu enclins à coopérer concrètement à tout projet qui ne vient pas d'eux. À cet égard, l'application effective des clauses de conventions collectives concernant directement ou indirectement l'évaluation (plans de cours, rapport annuel, etc.) représente un strict minimum. En cela, personne ne niera qu'une convention collective engage les deux parties et que chacune doit agir en conséquence.

Les textes de caractère juridique ne créent pas nécessairement en eux-mêmes le climat et l'esprit favorables à l'activité pédagogique. Au-delà, tous les moyens devraient être pris par les instances responsables pour en arriver à identifier avec les groupes concernés les véritables enjeux syndicaux, politiques, pédagogiques et éducatifs en cause et à obtenir un consensus minimal sur les objectifs pédagogiques et éducatifs que toutes les composantes du collège doivent viser à l'intérieur d'un fonctionnement normal.

Ce problème considérable fait déjà l'objet d'une analyse intensive dans le réseau collégial, notamment au Conseil des collèges. Ce serait faire oeuvre de responsabilité si tous ceux que la chose concerne acceptaient de rechercher ensemble le moyen de concilier les exigences du service éducatif et les intérêts du personnel.

Ce commentaire sur la situation dans les cégeps ne signifie pas pour autant que des problèmes semblables n'existent pas dans d'autres établissements. Moins accentués, plus subtils peut-être, des problèmes d'ordre structurel de cette nature n'en existent pas moins dans les communications à l'intérieur des universités et des écoles secondaires et ils viennent, selon les circonstances, interférer dans le fonctionnement interne.

Voies de développement

- Accorder une importance de première valeur à la question des communications entre les composantes des institutions et entre celles-ci et le milieu social en rapport avec ce qui concerne les projets d'évaluation institutionnelle.
- Assurer à tous les partenaires une information adéquate concernant les objectifs, les modalités et les résultats des pratiques d'évaluation des institutions.
- Fonder tout projet d'évaluation institutionnelle sur la meilleure participation possible des partenaires concernés.
- Travailler à adapter les modes de communication et d'information avec le milieu en fonction de la nature et des objectifs des activités d'évaluation institutionnelle.
- Prendre les moyens requis d'animation, d'échange, de participation, afin que les administrations et leur personnel en arrivent à des rapports structurels normaux et axés sur les objectifs pédagogiques et éducatifs.

2.7.6 Instruments, méthodes, modèles, stratégies

Le rôle non négligeable des instruments

Plusieurs ont souligné au Conseil que l'instrumentation demeure un problème réel que rencontre l'évaluation institutionnelle. On déplore l'inexistence d'*instruments* conçus spécifiquement pour mesurer et évaluer d'une manière valide les différentes réalités institutionnelles, par exemple la qualité de l'enseignement, le degré d'atteinte des objectifs socio-affectifs, les caractéristiques fondamentales d'un bon professionnel, l'efficacité réelle de certains services. Ou encore, on se plaint que les instruments existants soient trop imparfaits encore pour permettre la compréhension et l'évaluation de certaines activités spécifiques.

Des besoins nouveaux

Il semble plutôt certain que le développement d'instruments de mesure et d'évaluation n'a pas encore réussi à satisfaire tous les besoins relatifs à l'évaluation institutionnelle. Que l'on songe, par exemple, pour le primaire et le secondaire, aux vastes champs d'activités en milieux défavorisés, ou encore à l'atteinte des objectifs d'intégration des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage.

Méconnaissance de ce qui existe

Par contre, il faut souligner un sérieux problème de méconnaissance des instruments existants. Pour ne citer qu'un exemple, il semble que beaucoup d'écoles et d'enseignants savent peu ou rien de la batterie d'instruments mis à leur disposition par le ministère de l'Éducation pour l'évaluation du fonctionnement de l'école ou encore des pratiques pédagogiques des enseignants.

La mise en commun à travers le réseau des instruments développés localement serait un point de départ essentiel comme moyen d'exploiter efficacement les réalisations déjà accomplies.

Le développement nécessaire de nouveaux instruments

Mais le développement de nouveaux instruments s'impose en fonction des multiples réalités à évaluer. Cela ne signifie pas nécessairement la production d'instruments hautement sophistiqués, standardisés à grands frais. Ce qu'il faut surtout, c'est rendre disponibles des instruments qui possèdent un degré suffisant de validité et de fiabilité.

L'autre aspect relié aux possibilités concrètes de l'évaluation est celui des *méthodes* d'évaluation institutionnelle, des *modèles* et des *stratégies* à utiliser.

Réalisme face aux méthodes d'évaluation

À cet égard, de nombreux administrateurs et membres du personnel avouent leur perplexité devant l'ampleur de la tâche et devant la diversité des manières de faire. On craint, d'une part, de devoir se lancer dans des entreprises dont les méthodes seraient à elles seules dévoreuses d'argent et d'énergies ou tellement complexes qu'on risque finalement une catastrophe. Ces craintes sont réellement fondées et il est sain de ne pas prêcher une évaluation institutionnelle qui compliquerait tellement la vie des établissements qu'ils en viendraient en fin de compte à compromettre leur fonctinnement quotidien afin de tenter de l'évaluer.

Le Conseil ne croit pas devoir développer dans le présent rapport un *modèle* d'élaboration et d'implantation d'évaluation institutionnelle qu'il privilégierait et tenterait de promouvoir. La littérature est abondante d'ailleurs sur le sujet. Pour sa part, la Commission d'évaluation du Conseil des collèges a fait, d'une manière fort intéressante, écho à un certain nombre de recherches sur le sujet et fait ressortir les caractéristiques de plusieurs modèles possibles[26], par exemple le modèle rationnel classique et systématique (tel le P.P.B.S.), le gradualisme stratifié (approche fragmentée, sérielle et inductive plutôt que globale et déductive), le modèle politique (gestion des conflits par d'autres stratégies d'intervention et un autre type de leadership autoritaire ou consensuel).

Quelques lignes directrices

Devant cet éventail de méthodes, de modèles et de stratégies possibles, le Conseil est d'avis que chaque milieu, selon ses structures, ses valeurs, la nature des idéologies qui s'affrontent, ses expériences vécues, doit adopter ce qui lui convient le mieux. Le Conseil estime, compte tenu des témoignages entendus, qu'il doit toutefois privilégier quelques lignes directrices car elles témoignent à la fois de l'état d'esprit et de la démarche qu'il est important de maintenir.

— La voie de l'animation, du leadership subtilement exercé et de la recherche d'un consensus vaut mieux que l'approche autoritaire ou coercitive en termes de stratégies.

— Le respect des rythmes normaux d'évolution des divers milieux à l'égard de l'évaluation institutionnelle demeure un gage de succès sous réserve que ce rythme peut être accéléré d'une manière positive et efficace en vertu de la proposition précédente.

— L'approche graduée et sectorielle apparaît plus réaliste et réalisable que l'approche globale de toute la réalité de l'institution, cette dernière approche demeurant toutefois requise en certaines circonstances, par exemple pour ce qui a trait aux plans triennaux et leur évaluation à l'université ou encore à l'évaluation d'un projet éducatif impliquant toute l'école au primaire et au secondaire.

— La mise dans le coup de tous les partenaires concernés, même ceux de groupes d'intérêts opposés, demeure un facteur déterminant pour le succès de l'entreprise d'évaluation.

Nécessité d'impliquer les élèves, les étudiants, les parents

Sur ce dernier point, le Conseil veut souligner l'importance, de l'école à l'université, d'*impliquer les élèves et les étudiants dans l'évaluation des services d'enseignement* qu'on

26. Conseil des collèges, *op. cit.*, pp. 56 à 67.

leur offre. Ceux qui étudient dans les institutions sont, à certains points de vue, un effectif captif, attachés qu'ils sont, soit par la nécessité de la fréquentation scolaire obligatoire soit par les exigences liées à leur formation professionnelle. Même les usagers des services d'éducation des adultes ne sont pas, à proprement parler, absolument libres de quitter s'ils sont insatisfaits; ce serait alors renoncer à certains services dont ils ressentent un profond besoin.

À ce sujet, le Conseil a entendu de la part de jeunes du secondaire, du collégial et de l'universitaire des témoignages éloquents sur le sentiment que les usagers de nos institutions éprouvent face à certains comportements des enseignants ou face à la qualité des services reçus. Ces jeunes exprimaient aussi leur fréquent sentiment d'impuissance quant à la possibilité de se faire entendre et écouter par les adultes dont les intérêts leur semblent souvent si peu conciliables avec les leurs. C'est pourquoi les établissements d'enseignement, dont les jeunes sont la première raison d'être, devraient se mettre davantage à l'écoute de ceux-ci et les impliquer directement dans le coup lors des pratiques d'évaluation institutionnelle.

On peut poser le même principe pour ce qui est des parents, notamment au primaire et au secondaire. Leur regroupement en comités d'école leur permettrait une participation structurée.

Voies de développement

- Faire connaître largement les divers modèles possibles d'évaluation institutionnelle afin d'aider les institutions à y puiser les approches qui conviennent le mieux à leurs structures et à leurs objectifs.
- Accorder un soin particulier à faire connaître dans le réseau les instruments d'évaluation institutionnelle existants, à les améliorer sans cesse et à en développer de nouveaux dans des domaines peu explorés jusqu'ici.
- Utiliser des stratégies d'intervention basée plus sur l'animation, l'information, la clarification des enjeux, le consensus minimal que sur l'approche bureaucratique et autoritaire.
- Respecter les capacités de changement des divers milieux tout en travaillant à les aider à s'adapter à de nouvelles situations requérant de l'évaluation institutionnelle.
- S'assurer que l'on met à contribution tous les partenaires concernés, notamment les usagers des services d'enseignement.

2.7.7 Les services

Les pratiques courantes d'évaluation institutionnelle portent le plus souvent sur trois aspects fondamentaux des institutions: les programmes, le personnel, les apprentissages. Ceci n'épuise toutefois pas la réalité de l'institution.

Les services: évaluation moins fréquente

En vue d'assurer un soutien à l'enseignement, les établissements d'enseignement, que ce soit les écoles secondaires, les collèges ou les universités, ont aussi développé, selon le cas, des services de différentes natures: bibliothèques, centres de calcul, services aux étudiants, centres audio-visuels, services administratifs, services de consultation... Ces composantes d'un établissement ne sont pas, règle générale, évaluées aussi systématiquement que les autres, par exemple les programmes à l'université. Les rapports annuels qu'ils produisent sont fondés sur certains indicateurs d'utilisation des services offerts mais rares sont ceux qui, par exemple, ont recours à des études de satisfaction de la part des utilisateurs ou à des analyses de besoins.

L'une des causes de cette situation est peut-être le fait qu'une politique, ou encore un plan d'ensemble, ne vient pas assurer un traitement équivalent dans l'évaluation des diverses réalités institutionnelles. Par exemple, les responsables d'un service d'éducation des adultes d'une commission scolaire ont déclaré au Conseil, que se voyant le seul service à faire une évaluation systématique, ils se sont vite découragés et ont cessé d'investir beaucoup d'énergie dans cette tâche.

Il apparaît important que de telles évaluations soient faites. De la même manière que la pertinence sociale des programmes a besoin d'être vérifiée, les services ont besoin d'une vérification périodique de leur utilité et de leur adéquation en rapport avec les attentes de

leurs usagers. L'évaluation des services doit tenir compte du jugement porté par les utilisateurs. Le personnel qui dispense ces services devrait aussi être évalué.

Voie de développement

Assurer l'évaluation des divers services des établissements en fonction de leur mandat propre et de la satisfaction de leurs usagers.

Chapitre III

L'évaluation du personnel

CHAPITRE III
L'ÉVALUATION DU PERSONNEL

Une composante essentielle de l'évaluation institutionnelle

L'évaluation du personnel se situe dans le processus même de l'évaluation institutionnelle. En réalité, elle en représente une composante essentielle. Car la valeur et l'efficacité des structures et des services sont tributaires de la valeur et de la qualité des diverses catégories de personnel d'un établissement d'enseignement. D'une certaine façon, la valeur des ressources humaines est plus déterminante que la qualité des structures, celles-ci ne pouvant en elles-mêmes suppléer aux faiblesses humaines. L'inverse est davantage possible.

Interrogations principales du Conseil

Une bonne gestion des services pédagogiques ou administratifs est donc indissociable d'un minimum d'évaluation systématique des diverses catégories de personnel. Dans quelle mesure cette conviction est-elle partagée en milieu d'éducation? Se traduit-elle dans des politiques officielles ou dans un cadre informel? Quelles pratiques génère-t-elle? Quels objectifs président à l'évaluation du personnel? Comment cette évaluation se réalise-t-elle? Quels obstacles rencontre-t-elle? Quels facteurs la favorisent? Quelles attentes exprime-t-on pour l'avenir? Voilà quelques-unes des interrogations auxquelles le Conseil veut apporter des éléments de réponse à la lumière des informations reçues et des témoignages entendus.

Décentralisation et diversité des pratiques

Rappelons, comme on l'a souligné au premier chapitre, que l'évaluation du personnel, notamment des enseignants, s'est réalisée, au cours de l'histoire, dans un système et des structures qui se sont modifiés progressivement pour déboucher sur une décentralisation relativement grande aujourd'hui. La situation qui en résulte ne peut donc forcément qu'être très diversifiée, tant dans les concepts et les objectifs de base que dans les processus suivis et les rôles joués par les divers agents en cause.

3.1 Quelques termes

Définition de base

Pour les fins du présent rapport, le Conseil retient la définition suivante: l'évaluation du *personnel est le jugement porté sur la façon dont une personne s'acquitte de sa tâche professionnelle*.

Un concept englobant

Essentiellement, cette définition repose sur un concept assez englobant de ce qu'est le rendement. Elle ne s'arrête pas à la simple réalisation technique d'une tâche. Elle prend aussi en considération des aspects particuliers comme les attitudes et les comportements en tant qu'ils sont liés aux exigences que doit normalement assumer un membre du personnel comme personne appelée à communiquer avec les autres dans une organisation donnée.

Ainsi, par exemple, un enseignant pourrait donner techniquement un bon cours mais être réfractaire à toute innovation pédagogique, être incapable de travailler en équipe avec ses collègues, ou encore il peut entretenir un climat négatif dans son entourage par ses attitudes ou ses comportements alors qu'on attend le contraire dans la perspective d'une action collective cohérente. On serait justifié d'en tenir compte dans son évaluation vu que sa tâche globale est indissociable de ces dimensions. En aucune façon, toutefois, cette évaluation ne doit constituer un jugement moral sur son caractère ou supposer que chacun doive adhérer inconditionnellement à une certaine vision d'un modèle collectif de fonctionnement. En cela, il y a place pour la diversité, la créativité et une saine tension entre les points de vue.

Des modèles ou approches d'évaluation... très diversifiés

Quant aux *modèles* ou *approches* d'évaluation, les milieux visités ou consultés ont fait état d'une grande diversité selon les fins recherchées et les processus suivis dans la pratique. On a parlé d'approche *informelle* «fortuite», essentiellement subjective, réalisée selon le seul «senti» de l'évaluateur et sans référence à des critères connus de l'évalué, celui-ci étant essentiellement passif. On y a opposé une approche *formelle* plus systématique, où, pour des fins surtout administratives (récompenses, punitions), l'on évalue un individu dans des domaines bien déterminés, eu égard à un ensemble de critères connus.

On a aussi distingué l'approche dite «de gestion» visant, dans le cadre de décisions administratives de gestion du personnel, à apprécier les attitudes, le potentiel des individus et leur performance individuelle selon des critères et des standards reliés aux seuls objectifs de l'institution. On a aussi insisté sur l'approche «de développement» où l'individu peut,

sans aucune comparaison avec d'autres et dans une *démarche d'auto-évaluation*, identifier ses objectifs et apprécier avec l'évaluateur le niveau d'atteinte de ces objectifs et les moyens de s'améliorer.

Cette dernière approche est la porte d'entrée d'une autre forme d'évaluation qu'on a qualifiée de « relation d'aide », celle où l'évaluateur, à travers la dynamique d'évaluation vécue avec la personne évaluée, vise essentiellement à supporter celle-ci dans son travail et dans son perfectionnement. En réalité, on peut identifier cette approche à celle dite « de développement »: le fort accent mis sur l'objectif d'aide laisse coire qu'il s'agit *plus d'une distinction de fin que de nature*.

3.2 L'évaluation du personnel au primaire et au secondaire

Les sources d'information du Conseil

Le Conseil a pu tirer parti de nombreuses sources pour rendre compte de la situation au primaire et au secondaire. Les contacts faits lors des audiences régionales et la consultation d'experts lors du colloque national ont apporté des données fort importantes. Le sondage national conduit par le Conseil en 1982 auprès des directeurs généraux, des directeurs d'école, d'enseignants et de parents a permis d'élargir la base d'information. Par ailleurs, des recherches faites précédemment par quelques chercheurs* ont contribué à la validation des données disponibles.

3.2.1 Existence de politiques d'évaluation du personnel

Ce que révèle le sondage du Conseil

Les directeurs généraux qui ont répondu au questionnaire du Conseil ont affirmé, dans une proportion de 44%**, l'existence d'une politique officielle d'évaluation du personnel dans leur commission scolaire. Cette politique ne serait appliquée effectivement que dans 70% des milieux concernés. Toutefois, comme le Conseil des commissaires n'aurait été associé que dans l'ordre de 50% à son adoption, on peut interpréter qu'on a accordé au concept «politique officielle» un sens et une extension qui ne répondent pas rigoureusement à la définition donnée par le Conseil. D'après les contacts effectués dans certains milieux, il s'agirait souvent de règles de conduite développées au fil des ans et qui tiennent lieu implicitement de «politiques».

Une telle politique aurait été élaborée principalement par les cadres de la commission scolaire et les directeurs d'école. Les enseignants, pour leur part, auraient été peu associés à cette activité; ils étaient dans de nombreux cas, dissidents, ce qui explique sans doute que l'on ne retrouverait un consensus sur la question que dans une proportion de 75%.

L'enquête Minguy

Dans l'enquête nationale conduite auprès des directeurs généraux en 1977 par Cécile Minguy[27], 35% de ceux-ci déclaraient compter sur une politique officielle; 18% des directeurs d'écoles faisaient la même affirmation. Les commentaires recueillis alors chez ces derniers révèlent nettement qu'il s'agit souvent d'une politique très informelle, d'application peu systématique, peu supportée par de bons instruments et appliquée plus ou moins régulièrement.

L'enquête Richard et Michaud

Par ailleurs, les résultats de l'enquête Richard et Michaud auprès de l'ensemble des directeurs généraux laissent voir que ces derniers déclarent, dans une proportion de 15,5% [28], que l'évaluation des enseignants est régie par une politique officielle de leur commission scolaire, ce qui représente une fréquence quatre fois moindre qu'en Ontario et au Nouveau-Brunswick.

Sommaire

Il est donc permis de croire qu'*une minorité de commissions scolaires disposent effectivement de ce qu'on peut appeler une politique officielle d'évaluation du personnel*. Les autres agiraient dans un cadre beaucoup plus informel. Selon Richard et Michaud, les politiques existantes, selon les pourcentages suivants, préciseraient les objectifs (97%), les critères (81%), le temps et la fréquence (100%), les responsables (94%) et la procédure d'appel (53%) de l'évaluation.

---

* Il s'agit notamment de l'enquête de Marc Richard et Pierre Michaud (1982) conduite au Québec, au Nouveau-Brunswick et en Ontario et du sondage de Cécile Minguy (1979) conduit au Québec auprès des directeurs généraux et des principaux d'école. On y reviendra plus loin.

** Les pourcentages cités seont ordinairement arrondis à l'unité près.

27. Cécile Minguy, *Évaluation du personnel enseignant dans les écoles élémentaires et secondaires du Québec*, Chicoutimi, 1978, p. 74.

28. *Revue des sciences de l'Éducation*, vol. VIII, no 2, 1982, p. 262.

3.2.2 Des pratiques diversifiéees d'évaluation du personnel

Quoi qu'il en soit du sens et de l'interprétation qu'ont pu donner les répondants au mot «politique», ce qu'on a indiqué comme pratiques concrètes d'évaluation du personnel devient révélateur. Il est intéressant à cet égard de comparer les perceptions des uns et des autres.

Comment on perçoit la pratique de l'évaluation du personnel

Chez les *directeurs généraux* répondants, 44% ont confirmé au Conseil l'existence dans leur milieu de pratiques d'évaluation du personnel en dehors d'une politique officielle. Par ailleurs, ils ont déclaré que 31% des évaluations se situaient dans le cadre d'une politique. On en arrive donc à quelque 75% des milieux où il se réalise des pratiques d'évaluation du personnel.

Pour les *directeurs d'école* répondants, 67% attestent de pratiques d'évaluation du personnel dans leur milieu. La presque totalité des autres déclarent tout de même juger souhaitable qu'on corrige cette situation, l'évaluation étant à leurs yeux un besoin réel et un outil de perfectionnement.

Quant aux *enseignants* répondants, 60% estiment avoir été concernés par une évaluation depuis 5 ans, soit annuellement, soit lorsque le besoin se faisait sentir seulement, soit dans les deux situations combinées. 36% d'entre eux affirment que leur travail n'a jamais été évalué; la majorité de ceux-ci disent n'en pas sentir le besoin ou encore croire que toute évaluation externe est faussée au départ.

D'une façon générale, si l'on se base sur les réponses des directeurs généraux, les catégories de personnel seraient évaluées dans l'ordre de fréquence suivant, là où la chose se pratique: directeurs d'école (81%), cadres de la commission scolaire (72%), personnel non enseignant (63%) et les enseignants (53%).

Les directeurs d'école divergent de perception sur trois points. Selon eux, 44% des cadres, 39% du personnel non enseignant et 41% du personnel de soutien seraient évalués à l'occasion.

Comme on peut le constater, des divergences assez notables distinguent les répondants quant à la situation concrète de l'évaluation du personnel. Les directeurs d'école tracent un portrait moins positif que ne le font les directeurs généraux. Vivant plus près de l'action des écoles, seraient-ils plus réalistes?

Globalement, selon les données obtenues, on peut estimer qu'entre 39% et 81% des membres du personnel, selon la catégorie à laquelle ils appartiennent, sont évalués là où de telles pratiques ont cours.

Les formes utilisées

Pour les catégories de personnel prises globalement, l'évaluation, selon les déclarations faites au Conseil, consiste, dans l'ordre de 75%, en une entrevue entre le notateur et la personne évaluée, entrevue complétée dans la moitié des cas par une fiche de notation écrite. L'auto-évaluation confrontée à celle du directeur est mentionnée pour 7% des cas par les enseignants. Selon Richard et Michaud, des rencontres de pré-évaluation et de post-évaluation auraient lieu respectivement: toujours (44% et 58%), occasionnellement (46% et 36%) ou jamais (10% et 7%).

Les participants à l'évaluation

Les directeurs d'école et leurs adjoints oeuvrant plus près du personnel, il semble, selon Richard et Michaud, que leur rôle est dominant en évaluation (respectivement 95% et 47% de participation). Les conseillers pédagogiques, les chefs des départements de matières et les directeurs de services pédagogiques interviendraient également dans l'ordre respectif suivant: 17%, 6%, 28%. Chose à souligner, 90% des enseignants participeraient à leur auto-évaluation selon les directeurs généraux; paradoxalement, c'est près de treize fois plus que les enseignants ont déclaré dans le sondage du Conseil. Un tel écart ne permet aucune conclusion fiable.

Toutefois, il faut souligner que l'auto-évaluation des enseignants se concrétise également dans la relation évaluateur-évalué. D'autres formes interviennent parfois, qui font appel à un auto-jugement personnel ou à l'évaluation par les pairs.

Ainsi, dans une commission scolaire, avec l'aide du service audio-visuel, les enseignants qui le désirent sont filmés durant leurs cours et peuvent ainsi, rétroactivement, visionner leur comportement et s'améliorer. Cette forme d'auto-évaluation semble donner des résultats remarquables car elle s'adapte de près aux besoins du personnel.

Ailleurs, les équipes d'enseignants font parfois, seules ou avec d'autres membres du personnel, une évaluation collective des points forts et des points faibles face à une tâche donnée. Une partie des vingt jours de planification et d'évaluation prévue au calendrier scolaire sert à cette fin. Lorsqu'elle est réalisée collectivement, cette forme d'évaluation prend le nom *d'auto-évaluation collective*, ce «processus permettant aux agents d'éducation, membre d'un organisme scolaire, de procéder, en groupe, à l'analyse critique du fonctionnement administratif et pédagogique de l'ensemble du système auquel ils appartiennent ou de certaines de ses parties[29]». Il arrive que l'on utilise alors des instruments préparés par le SECOS à cette fin ou, tout simplement, des moyens que l'on se donne localement.

Le système de probation des enseignants débutants au primaire et au secondaire constitue aussi une forme d'évaluation pour cette catégorie de personnel, car le débutant* n'obtient sa permanence qu'après deux ans de probation si le rapport du comité d'évaluation, formé à cette fin, est favorable. Du côté francophone, les syndicats, règle générale, refusent la participation de leurs membres à l'évaluation de leurs pairs. La direction en est alors réduite à procéder seule. Du côté anglophone, on manifeste une plus grande ouverture d'idée sur la question. Ainsi, dans une grande commission scolaire, on a accepté que les enseignants participent à l'évaluation des enseignants en probation à condition, entre autres, qu'on leur accorde du temps à cette fin.

Les critères utilisés

Selon le sondage du Conseil, il s'agit surtout pour le personnel cadre de discuter des aspects à améliorer et du respect des objectifs et des programmes. Pour les enseignants, l'appréciation de la pratique pédagogique vient en premier lieu; les relations avec les élèves, le respect des programmes, les points faibles et les améliorations possibles viennent ensuite, suivis des relations avec les collègues et avec les parents. La dimension «perfectionnement» rejoint 20% des enseignants et des suites y sont données concrètement.

Par ailleurs, l'enquête de Richard et Michaud offre une description plus poussée des critères retenus pour l'évaluation des enseignants d'une province à l'autre[30]

Pourcentage des conseils scolaires souscrivant aux différents critères d'évaluation des enseignants

Critères	N.-B.	Qué.	Ont.	Total
Qualités physiques	50,0	9,1	42,1	18,7
Qualités psychiques	57,1	62,5	100,0	69,3
Qualités professionnelles	50,0	36,1	55,6	41,2
Talents spéciaux	50,0	38,6	44,4	40,7
Planification et préparation	100,0	91,9	100,0	94,3
Relations enseignant/élève(s)	85,7	100,	100,0	98,9
Méthodes d'enseignement	85,7	83,9	100,0	87,4
Connaissance de la matière	85,7	83,9	100,0	90,5
Relations enseignant/professionnels	80,0	73,3	84,2	76,2
Relations enseignant/parents	100,0	88,1	78,9	86,9
Activités parascolaires	66,7	51,7	73,7	57,8
Relations enseignant/administrateurs	83,3	75,0	68,4	74,1
Rendement des élèves	60,0	50,9	50,0	51,3

29. Ministère de l'Éducation, *Système d'évaluation coopérative des organismes scolaires*, num. 16-7900, mai 1976, p. 1

* Selon les informations reçues du ministère de l'Éducation, il y avait 2 535 enseignants en probation en 1981-1982 (1324 à leur 1ère année, 1 168 à leur 2e et 43 à leur 3e). En 1982-1983, ce nombre s'élevait à 2 252.

30. *Op. cit.*, p. 265.

Comme on peut le constater, l'ensemble de ces critères donne à l'évaluation un concept assez globalisant en ce sens qu'il considère de multiples dimensions se rapportant à la tâche. Cela rejoint la définition qu'en donne le Conseil (p. 61).

Les objectifs de cette évaluation des enseignants

Ici, liés de très près aux critères retenus, les objectifs de l'évaluation sont ainsi établis par Richard et Michaud[31]:

Objectifs	N.-B.	Qué.	Ont.	Total
Aider l'enseignant à s'améliorer	100,0	90,6	94,7	92,2
Améliorer le rendement des élèves	85,7	29,7	47,4	37,8
Améliorer les programmes d'étude	42,9	14,1	36,8	21,1
Décider du réengagement	42,9	12,5	47,4	22,2
Décider des augmentations de salaire	0,0	1,6	0,0	1,1
Justifier le renvoi d'enseignants	42,9	17,2	31,6	22,2
Décider d'une promotion	14,3	15,6	26,3	17,8
Satisfaire aux exigences du ministère	14,3	17,2	0,0	13,3
Satisfaire aux exigences du conseil scolaire	15,6	26,3	20,0	42,9
Satisfaire aux exigences de la convention collective	14,3	9,4	15,8	11,1
Fournir des recommandations	28,6	7,8	31,6	14,4
Attribuer les tâches	28,6	17,2	10,5	16,7
Vérifier la conformité aux programmes	28,6	28,1	31,6	28,9
Vérifier la conformité aux objectifs	42,9	37,5	26,3	35,6
Promouvoir l'excellence	57,1	21,9	42,1	28,9
Promouvoir le perfectionnement	28,6	21,9	47,4	27,8

Les auteurs font le commentaire suivant à propos de ce tableau:

> *L'analyse du tableau I révèle premièrement un niveau de consensus beaucoup plus élevé en regard des critères d'évaluation des enseignants qu'en regard des objectifs. Deuxièmement, les relations humaines sont très hautement valorisées par les répondants (relations enseignant/élèves/parents/professionnels non-enseignants-/administrateurs). Il en est de même pour la préparation des cours, des méthodes d'enseignement et de la connaissance de la matière. Troisièmement, on accorde une importance moyenne aux qualités psychiques de l'enseignant, à son niveau de participation dans les activités parascolaires et à la performance des élèves. Quatrièmement, les objets d'évaluation le moins souvent retenus sont en ordre d'importance décroissante: les qualités professionnelles, les talents spéciaux et les qualités physiques*[32].»

L'évaluation pour des fins de sanction, il faut le souligner, n'a pas une fréquence élevée. Et cela s'explique ainsi pour les *enseignants:* les conventions collectives, règle générale, prévoient qu'un enseignant, lorsqu'il donne un rendement vraiment insatisfaisant, peut recevoir un avertissement de la part de son directeur d'école ou de son directeur de service. Une réprimande suit lorsque la situation ne s'améliore pas après un certain temps. L'accumulation de réprimandes et de faits peut conduire à une suspension ou à un congédiement. Mais les mécanismes de sanction et les mécanismes d'appel de l'individu sont si complexes que l'action devient lourde à porter pour les administrateurs et, qu'à toute fin utile, les congédiements sont très rares.

Les autres catégories de personnel

Pour ce qui est du *personnel de soutien et des professionnels non enseignants,* leurs conventions collectives prévoient qu'on leur accorde un changement d'échelon et de classe si leur rendement est satisfaisant. Cette obligation amène une certaine forme d'évaluation réelle car, en cas de refus d'accorder un changement de classe ou d'échelon, un arbitrage peut s'ensuivre et les évaluateurs doivent alors présenter un dossier suffisamment étoffé.

31. *Op cit.* p. 263. À noter que le total s'explique par les différences de fréquence.

32. *Op cit.*, p. 264.

Quant au *personnel cadre et de gérance*, son évaluation s'inscrit dans la politique de gestion des cadres et est orientée officiellement vers l'établissement du traitement.

Usage des résultats

Selon les directeurs, 30% d'entre eux assurent une suite concrète à l'évaluation du personnel dans le cadre d'une rencontre ultérieure visant à s'assurer des objectifs de perfectionnement de l'évalué. La moitié se contentent de porter l'évaluation à l'attention de la personne évaluée. La plupart parlent de résultats positifs, surtout s'il s'agit d'une évaluation formative; celle-ci joue donc un rôle stimulant d'amélioration des relations interpersonnelles et des pratiques professionnelles.

L'instrumentation

Une insatisfaction fort nette a été exprimée par les répondants à l'égard des instruments d'évaluation utilisés. Quelque 34% des directeurs d'école ont souligné ce facteur. Dans l'enquête de Richard et Michaud, seulement 23,4% des directeurs généraux estimaient qu'on avait développé un formulaire d'évaluation approprié.

3.3 L'évaluation du personnel dans les cégeps

Les sources utilisées

Compte tenu que la Fédération des cégeps était sur le point de publier un inventaire des pratiques d'évaluation du personnel dans les cégeps et pour éviter aussi d'intervenir auprès de ces derniers pour leur poser à nouveau les mêmes questions, le Conseil n'a pas conduit de sondage national dans ces établissements. Il s'appuiera donc principalement sur les données recueillies à son colloque de décembre, sur le rapport de la Fédération des cégeps (Tome I, Inventaire des pratiques d'analyse et d'évaluation, 1983) et sur le *Rapport du Comité sur l'évaluation du personnel* de ce même organisme (1981).

Quelque trente-huit établissements ont fourni des données à la Fédération des cégeps pour son inventaire général des pratiques d'analyse et d'évaluation institutionnelle tandis que vingt-huit ont collaboré avec le comité sur l'évaluation du personnel. Ces opérations ont permis de recueillir des informations sur les politiques et les pratiques, les cadres de référence, les objectifs visés, les outils développés ou utilisés ou encore les processus suivis. Il est donc possible de dégager un certain nombre de caractéristiques concernant la situation actuelle dans les cégeps et les collèges.

3.3.1 Politiques globales d'évaluation du personnel

Inexistence de politiques d'ensemble

Selon les réponses des établissements consultés, aucun collège ne semble posséder une véritable politique globale d'évaluation du personnel, politique en vertu de laquelle serait appliquée pour l'ensemble du personnel une démarche concrète et systématique d'évaluation en fonction de conditions préalablement établies.

Même si cette situation, on le verra plus loin, n'empêche pas certaines pratiques sectorielles, on peut constater que le trait caractéristique qui ressort en premier lieu est qu'on n'a pas encore dans le réseau collégial traduit une volonté d'agir dans des lignes de conduite obligeant l'ensemble des cégeps à développer et à conduire une évaluation formelle des ressources humaines.

Cette situation participe en cela à l'état général de l'évaluation institutionnelle traitée précédemment. L'évolution de l'une semble donc liée à celle de l'autre.

3.3.2 Politiques sectorielles et pratiques d'évaluation du personnel

Existence de politiques sectorielles... et de nombreuses pratiques

En dépit de l'inexistence de politiques globales d'évaluation des ressources humaines, on peut compter dans le réseau collégial un certain nombre de politiques sectorielles et toute une gamme de pratiques plus ou moins formelles d'évaluation de ces ressources.

Le rapport du Comité sur l'évaluation du personnel de la Commission des affaires de relations de travail et de ressources humaines (Fédération des cégeps) indique que pour vingt-huit collèges ayant répondu à l'enquête, il existerait des politiques qui s'appliquent, en des proportions variables, à l'une ou l'autre des catégories de personnel mais dans une proportion d'environ 50% seulement.

Là où les politiques s'appliquent, elles toucheraient ainsi les différentes ressources humaines: les professionnels (96%), les employés de soutien technique et administratif (64%) et ouvrier (54%), les cadres et gérants (36%), les professeurs (11%) et les directeurs généraux

et les directeurs des services pédagogiques (4%)[33]. Pour les cadres, le renouvellement ou le non-renouvellement des mandats représente une occasion privilégiée d'évaluation.

Ressources humaines inégalement évaluées

Il ressort clairement que les diverses ressources humaines font l'objet d'une évaluation selon des fréquences très variables. Les uns sont évalués assez régulièrement; les autres, très peu ou quasi jamais, notamment les professeurs. Ces derniers, qui constituent la masse des employés des cégeps, ne sont l'objet, sauf de rares exceptions, d'aucune évaluation tant de la part des autorités que de la part de leurs collègues des départements.

Au sujet de cette situation d'ensemble, les autorités des cégeps affirment:

> *Règle générale, dans la mesure où les conventions collectives le prévoient, le processus d'évaluation est en marche. On le fait lorsqu'on se sent obligé de le faire. On ne le fait à peu près pas pour les enseignants, même si une période de probation précède l'octroi de la permanence*[34].

Objectifs de cette évaluation

Il semble que les objectifs de l'établissement et ceux des employés ne sont pas toujours du même ordre. On note même que les premiers semblent dominer nettement sur les seconds.

Les établissements recherchent des données permettant de prendre des décisions surtout administratives quant au renouvellement de contrats, quant à la mise à jour des descriptions de tâches, à la rémunération, et enfin quant à la mesure des traits caractéristiques des ressources humaines.

Quant aux *employés*, ils sont surtout intéressés à obtenir une rétroaction sur la façon dont ils s'acquittent de leur travail et à trouver des moyens de surmonter leurs problèmes et de se perfectionner.

Modalités utilisées

Règle générale, les évaluations ont lieu lors du passage des professionnels à la classe I, lors des avancements d'échelon, à l'occasion des augmentations de salaires et, pour certains, à l'intérieur de leur période probatoire.

Le plus souvent, on se sert d'une méthode d'échelle graphique cotée de 1 à 5. L'entrevue est assez régulièrement utilisée. Par ailleurs,

> *Peu de collèges utilisent des méthodes basées sur l'atteinte d'objectifs. La mesure des traits de personnalité, parfois reliée à l'exercice des tâches, occupe une place relativement importante dans les outils d'évaluation*[35].

Qui évalue?

Les évaluateurs les plus fréquents sont le supérieur immédiat, c'est-à-dire celui qui oeuvre le plus près de la personne évaluée, ensuite le supérieur hiérarchique placé à un niveau supérieur de l'organisation et finalement l'individu évalué lui-même. Il arrive qu'un comité fasse aussi l'évaluation de certains employés. Les collègues du travail ne participent à peu près pas à l'évaluation de leurs pairs. Règle générale, aucune formation particulière n'est dispensée à l'évaluateur; celui-ci reçoit toutefois un guide de procédures dans quelque treize cégeps.

3.4 L'évaluation du personnel à l'université

Une grande diversité de ressources humaines

L'université est une institution dont les fonctions multiples supposent l'emploi de nombreuses catégories de personnel. Elle est sans doute dans le réseau d'éducation l'institution faisant le plus appel à des ressources de compétences différentes.

Attention particulière accordée à l'évaluation des professeurs

Le Conseil n'a pu approfondir d'égale façon la situation spécifique de l'évaluation de chacune des grandes catégories de personnel oeuvrant à l'université. Aussi, centrera-t-il son attention surtout sur ceux qui sont quotidiennement en contact avec les étudiants: les *professeurs*. Cet accent accordé à l'évaluation des professeurs respecte bien la définition générale donnée parfois de l'université, à savoir: une communauté de professeurs et d'étudiants.

---

33. Fédération des cégeps, *Rapport du Comité sur l'évaluation du personnel*, juin 1981, p. 4.
34. *Ibid.*, p. 4.
35. *Ibid.*, p. 5.

Les autres catégories de personnel

Pour ce qui est des autres catégories de personnel, disons seulement que la situation semble se rapprocher de celle des collèges et des cégeps traitée précédemment. Là aussi s'exercent les mécanismes prévus dans les conventions collectives pour des fins administratives. Là aussi des pratiques d'évaluation plus ou moins formelles et plus ou moins régulières ont cours pour des fins de perfectionnement, de contrôle ou de discipline. Mais il est impossible pour le présent rapport d'en faire ressortir les différences significatives par rapport à d'autres types d'institutions, tels les cégeps, qui s'apparentent le plus à l'université.

Ajoutons aussi, en ce qui concerne le personnel de soutien, que son évaluation semble peu développée par rapport à celle dont les professeurs sont l'objet. Elle intervient surtout au moment de l'accession à la permanence, étape généralement atteinte au bout d'une période allant de six à douze mois.

Quant aux administrateurs, là où l'occupation d'un poste administratif est régie par une élection pour un mandat limité dans le temps, le vote de renouvellement ou de non-renouvellement de ce mandat constitue la forme d'évaluation la plus importante.

3.4.1 Politiques globales d'évaluation du personnel

Inexistence de telles politiques

Comme pour les autres types d'institutions, aucune université ne semble disposer, au sens défini précédemment, d'une véritable politique globale qui pourrait contribuer à ce que l'évaluation des diverses catégories de personnel se réalise avec une certaine unité d'objectifs et de procédés.

3.4.2 Politiques sectorielles et pratiques d'évaluation du personnel

Existence de politiques...

Une longue tradition développée au cours des ans, certaines clauses des conventions collectives, des lignes de conduite pragmatiques adaptées aux circonstances, certaines politiques sectorielles, tout cela permet d'affirmer qu'il se fait dans une mesure assez considérable de l'évaluation du personnel à l'université.

3.4.3 L'évaluation du professeur

La progression de la carrière des professeurs repose sur une évaluation

Le professeur d'université exerce son rôle à travers des tâches très diversifiées: enseignement, recherche, services à la collectivité et participation à l'administration universitaire. L'évaluation de chacune d'elles pose des problèmes particuliers. Elle en pose aussi en regard des objectifs qu'elle poursuit, notamment pour ce qui concerne le renouvellement de contrat, la permanence et la promotion. À cet égard, il importe de souligner que, au contraire de la plupart des autres catégories de personnel enseignant, la carrière des professeurs d'université repose sur une évaluation qui en régit la progression.

Les pratiques de cette évaluation s'insèrent dans ce qui tient lieu d'une politique réelle qui s'est dessinée avec le temps et que l'ensemble des universités respectent. En vertu de cette pratique, l'évaluation des professeurs intervient à chacune des étapes majeures de leur carrière: au moment d'être nommé professeur adjoint, au moment d'être promu au rang de professeur agrégé, lors de l'obtention de la permanence, laquelle coïncide souvent avec la promotion au poste de professeur agrégé et, enfin, à l'occasion de l'accession au rang de professeur titulaire.

Objectifs de cette évaluation

Les objectifs de nature administrative prévalent de toute évidence. Dans une organisation structurée et fort hiérarchisée, les règles prévoient que tel poste doit être assumé par quelqu'un possédant une compétence reconnue. D'où les procédures visant à évaluer et à classer les professeurs en vue des promotions à accorder et des postes à combler. L'évaluation des professeurs d'université par leurs pairs a lieu en ce sens à tous les trois ans.

Si les universités accordent une grande attention à la qualité du corps professoral, surtout lors des nominations de haut rang, le concept d'excellence pose certaines difficultés car il fait appel à de nombreux critères. On en reparlera plus loin.

Le souci d'aider les professeurs dans leur tâche devient maintenant un objectif d'évaluation de plus en plus courant. Une telle approche, dite «formative», va de pair avec la création dans certaines universités de services de pédagogie universitaire, lesquels offrent des moyens d'évaluer l'enseignement: questionnaires pour l'évaluation du cours par les étudiants, observations du professeur en salle de cours, vidéo d'un cours donné par le

professeur... Ces services donnent au professeur la possibilité d'un soutien pédagogique susceptible de l'aider à améliorer son enseignement. Le recours à de tels services est facultatif.

Critères utilisés

Il est de pratique courante dans les universités de juger de l'excellence d'un professeur à partir d'un certain nombre de critères généraux et de critères particuliers.

L'évaluation des professeurs d'université se réalise ordinairement en référence aux trois grands domaines de leur tâche: l'enseignement, la recherche, le service à la collectivité. Des critères spécifiques sont utilisés pour chacun de ces champs d'activité.

L'enseignement est une des composantes importantes de la tâche des professeurs d'université. À juste titre doivent-ils faire l'objet d'une évaluation attentive non seulement sur le plan des méthodes pédagogiques mais également sous l'angle de la préparation des cours, de la maîtrise des contenus et de la communication avec les étudiants.

Cette question fait l'objet d'une attention grandissante dans les universités. Voici à ce propos un commentaire qui résume l'essentiel de la problématique:

> *Bon nombre des facteurs qui ont un effet important sur la valeur de l'enseignement ne dépendent pas des membres du corps enseignant. Le principal de ces facteurs est l'aptitude des étudiants aux études, tandis que le climat général, depuis la conjoncture économique jusqu'au choix de cours et à l'emploi du temps des étudiants, a un effet non négligeable sur l'efficacité de l'enseignement dispensé. On estime que 15% de l'écart enregistré au niveau de l'apprentissage des étudiants est dû aux méthodes pédagogiques. Cela ne veut pas dire que les critères d'excellence de l'enseignement ne servent à rien; nous tenons tout simplement à redire qu'il s'agit là d'un jugement excessivement complexe. Il semble toutefois que les universités commencent à mieux comprendre ce qui constitue un bon enseignement et l'on reconnaît de plus en plus d'éléments importants, comme l'organisation et la clarté des cours, le savoir des professeurs, leur aptitude à stimuler les étudiants et les compétences pédagogiques collectives*[36].

Comme on le voit, on n'attribue qu'une part de la réussite des étudiants aux méthodes pédagogiques des professeurs. Au niveau universitaire, les étudiants ont acquis une autonomie intellectuelle et un entraînement au travail personnel qui leur permettent de réussir en dépit de certaines déficiences méthodologiques de leurs professeurs. Aux yeux du Conseil, l'excellence des méthodes pédagogiques n'en demeure pas moins un idéal à poursuivre: jointe à la maîtrise du contenu et à la bonne organisation des cours, elle demeure une dimension importante à considérer dans l'évaluation des professeurs sous l'angle de leur enseignement.

L'évaluation par les étudiants

Une pratique se répand de plus en plus dans les universités: l'évaluation de l'enseignement par les étudiants. On peut dire qu'elle tend à se généraliser; cependant, les méthodes utilisées et surtout les fins qu'on lui attribue divergent beaucoup d'un milieu à l'autre. Ainsi, dans certains établissements, cette évaluation est obligatoire; elle est faite à partir d'instruments uniformes et les résultats sont versés au dossier du professeur. Ailleurs, elle est laissée à l'entière discrétion du professeur. Entre ces deux extrêmes, il existe toute une gamme de situations où se combinent les initiatives des professeurs et celles de l'établissement.

En fait, là où l'évaluation par les étudiants n'est pas obligatoire, on a souvent recours à des instruments souples et à des formules moins quantitatives, tels l'évaluation orale à la fin d'un cours, un échange informel entre professeur et étudiants ou encore un questionnaire mis au point par le professeur. Parfois, c'est tout un département qui s'entend sur le mode d'évaluation et le genre de questionnaire à utiliser.

Ces dernières pratiques, plutôt informelles, ne peuvent être que d'une grande utilité aux professeurs; il en est de même pour les départements, modules et facultés dans la mesure où ces informations leur sont transmises.

• Le professeur et l'évaluation des activités de recherche

Place importante des activités de recherche

La production de résultats de recherche tient généralement une place très importante dans l'évaluation globale du professeur. Cette évaluation se fonde sur le nombre de publications

36. Janet Gail Donald, Communications sur l'évaluation du personnel, Colloque du Conseil, décembre 1982.

et, plus rarement, sur le nombre de citations obtenues dans d'autres publications. Il s'agit donc de la prise en compte à l'intérieur de l'institution d'une évaluation externe effectuée par les membres de la communauté scientifique élargie à laquelle appartient le chercheur.

- **Le professeur et l'évaluation de sa participation aux services à la collectivité**

Un poids très variable accordé à cette dimension

Si toutes les universités incluent ces activités dans la tâche du professeur, la définition qu'on leur donne et le poids qu'on leur accorde diffèrent grandement d'un établissement à l'autre, d'une faculté ou même d'un département à l'autre. Ainsi, dans telle université, la participation aux assemblées du département ou de la faculté sera prise en compte, alors qu'ailleurs ne compteront que la participation à des comités de la haute administration ou l'exercice de fonctions de direction.

Il en va de même pour les services à la collectivité: dans certains endroits, on y inclut les consultations pour le bénéfice de groupes populaires; ailleurs, on ne prend en considération que les participations à des organismes prestigieux, qu'ils soient à l'intérieur des universités ou dans la société en général.

Il semble bien que ces divergences proviennent de conceptions différentes de l'université et de son rôle dans la société.

3.5 L'évaluation du personnel à l'éducation des adultes

On a fait ressortir au chapitre 2 quelques traits qui caractérisent l'évaluation institutionnelle au secteur de l'éducation des adultes. L'évaluation du personnel qu'on y pratique se distingue-t-elle de celle qui a cours dans les autres secteurs d'enseignement?

*3.5.1 Inexistence de politiques globales**

Peu de politiques...

Globalement, le cadre général diffère assez peu. Pas plus que dans les autres secteurs on n'y retrouve des politiques officielles et formelles d'évaluation du personnel.

3.5.2 Existence de pratiques formelles et informelles

Mais beaucoup de pratiques formelles et informelles

En dépit de l'inexistence de politiques officiellement et publiquement adoptées, des pratiques formelles et informelles ont cours fréquemment en éducation des adultes. Des instruments-maison ont été développés et servent à l'évaluation des cadres, des professionnels non enseignants, du personnel de soutien. Pour ces catégories de personnel, l'évaluation est obligatoire et fait l'objet de clauses dans leur contrat individuel ou dans les conventions collectives. Cette situation prévaut dans les commissions scolaires, dans les collèges et dans les universités.

Activités créditées

Pour les activités créditées, les enseignants font parfois l'objet d'une évaluation mais rien ne les oblige à participer à une telle pratique. Une fois leur permanence obtenue, aucune contrainte ne les oblige à subir une évaluation, et ce autant dans les commissions scolaires, dans les collèges que dans les universités. Ce fait n'empêche pas certaines pratiques d'évaluation, sur une base volontaire, dans une perspective de perfectionnement et d'amélioration du service. Le présent contexte de coupures budgétaires et de rareté des ressources n'est pas sans influer sur la pratique de l'évaluation. En effet, les établissements, face à la nécessité de réduire ces ressources, ont dû rationaliser davantage et resserrer leurs modes de sélection et d'évaluation face aux choix à faire.

Activités non créditées

Une évaluation plus systématique est pratiquée dans le cadre des activités non créditées car celles-ci, soumises à la loi du marché, sont très liées à la satisfaction des usagers ou aux attentes des commanditaires. En effet, quand une activité de formation sur mesure, un cours d'éducation populaire ou encore un colloque de perfectionnement sont organisés par un service d'éducation des adultes d'une commission scolaire, d'un collège ou par un service d'«extension» d'une université, l'animateur ou le formateur font l'objet d'une évaluation personnelle en fonction de leurs responsabilités. Des questionnaires informels proposés aux usagers, des sondages ou des relances, des rencontres périodiques, des retours critiques viennent dire la satisfaction ou l'insatisfaction des usagers. Le sort du personnel concerné dépend souvent des résultats de ces diverses formes d'évaluation.

---

* Voir page 34 pour la définition du concept de politique globale.

Résultats positifs

Les formateurs d'adultes se prêtent malgré tout de bonne grâce à l'évaluation de leur travail: ils peuvent ainsi mieux adapter leurs attitudes personnelles et leurs formules pédagogiques aux besoins des «clients». Ils connaissent les règles du jeu et conviennent que cette évaluation, parfois scientifique, la plupart du temps empirique, fait partie des conditions essentielles de toute activité de formation. On a indiqué au Conseil qu'une telle évaluation, plus serrée et plus régulière, est susceptible d'améliorer sensiblement la qualité des formateurs d'adultes.

Description-synthèse de l'évaluation du personnel

L'évaluation des diverses catégories de personnel est une composante essentielle du processus de l'évaluation institutionnelle. À cause du rôle premier qu'exercent les personnes qui oeuvrent dans les établissements, l'évaluation du personnel contribue à l'amélioration de la qualité des services éducatifs.

On peut constater qu'une minorité de commissions scolaires disposent de ce qu'on peut appeler une politique d'évaluation du personnel, politique qui s'applique toutefois de façon inégale aux diverses catégories de personnel (de 39% à 81% selon les cas). Environ 66% des enseignants de ce niveau ont déjà vécu des pratiques d'évaluation, notamment sur les aspects pédagogiques. Dans l'ensemble, on est insatisfait de l'instrumentation.

Dans les cégeps, aucune politique globale n'est en vigueur, mais des politiques et des pratiques ont cours pour certaines catégories de personnel de soutien. Environ 10% des professeurs seulement sont évalués. Le plus souvent, les fins administratives dominent surtout, ce qui laisse au second plan les objectifs d'aide, de formation et de perfectionnement.

Dans les universités, on ne retrouve pas de politiques d'ensemble d'évaluation des diverses catégories de personnel mais on compte sur une longue tradition d'évaluation, notamment pour les professeurs.

Ceux-ci sont évalués systématiquement à chaque étape majeure du changement de leur statut au cours de leur carrière et, d'une manière plus irrégulière, en rapport avec les activités majeures de leur tâche: enseignement, recherche, service à la communauté. L'évaluation prend aussi en considération le jugement des étudiants sur l'enseignement reçu, la quantité et la notoriété des publications de même que la participation aux activités communautaires.

À l'éducation des adultes, l'évaluation des professeurs se réalise surtout en fonction de leurs habiletés réelles et du degré de satisfaction des usagers des cours offerts: individus, groupes, industries, corporations professionnelles.

3.6 Observations et voies de développement

Des contrastes révélateurs

L'analyse des données recueillies permet de constater dans quel sens se développe actuellement l'évaluation du personnel. Comme pour l'évaluation institutionnelle prise globalement, l'évaluation du personnel se caractérise par de grands contrastes selon les ordres d'enseignement et la nature des établissements.

Ainsi, il semble que les professionnels non enseignants et le personnel de soutien soient le plus régulièrement évalués dans tous les types d'établissements. Les enseignants, eux, le sont très inégalement: peu au primaire et au secondaire, beaucoup plus à l'université et beaucoup moins au collégial où une très petite minorité seulement font l'objet d'évaluation.

On note aussi dans les objectifs et les critères retenus ainsi que dans les modalités utilisées des différences notables, pas nécessairement alarmantes en elles-mêmes mais qui rendent nécessaire une réflexion sur certains facteurs qui influencent profondément l'évaluation du personnel, la favorisent un un sens ou la bloquent en un autre. Dans ses contacts avec le milieu scolaire, le Conseil a pu saisir plus profondément la philosophie que mettent de l'avant de nombreux intervenants, les obstacles qu'ils rencontrent et leur perception des conditions à mettre en place pour faire progresser la pratique si importante de l'évaluation du personnel. Le Conseil s'en inspirera pour les commentaires qui suivent.

3.6.1 Faut-il systématiser l'évaluation du personnel?

Nécessité de s'adapter à des besoins changeants

Quelle que soit la nature de leur travail, les membres du personnel doivent constamment s'adapter à de nouvelles situations. Le champ de leur compétence propre évolue à cause de constants apports nouveaux dans les programmes, les techniques, les modes de gestion, les méthodes d'enseignement. Les humains changent aussi forcément avec le temps dans leurs réalités physiques, culturelles ou professionnelles. L'évaluation d'une même personne peut donc prendre des visages différents dans le temps.

De leur côté, les jeunes, insérés dans une problématique familiale et sociale qui provoque chez eux de nombreux changements, requièrent un effort constant d'adaptation de la part des adultes.

Le personnel du monde de l'éducation est non seulement soumis à l'obligation de se renouveler et de s'adapter constamment, il doit affronter quotidiennement une tâche qui exige le meilleur de lui-même. Il doit répondre à des attentes considérables et légitimes de la part des usagers immédiats, les élèves et les étudiants, mais aussi de la population en général, notamment les parents.

Besoins de supervision et d'assistance

Dans ce contexte, il est donc normal et logique que le personnel soit supervisé et aidé de la meilleure manière possible afin qu'il soit à la hauteur de sa tâche professionnelle. Il est requis également que les institutions prennent les moyens de s'assurer de la qualité des services offerts.

C'est donc en fonction des avantages mutuels des usagers, du personnel et des employeurs qu'il faut se demander si l'évaluation du personnel doit devenir une fonction exercée de façon plus suivie en milieu d'éducation. Mais la satisfaction des usagers devrait être prépondérante.

Les fonctions positives de l'évaluation

À cet égard, les interlocuteurs du Conseil, dont certains comptaient à leur actif des expériences systématiques fort positives d'évaluation du personnel, ont mis en lumière le caractère dynamique, valorisant et stimulant pour tous d'une évaluation du personnel réalisée selon une philosophie positive et dans un climat de confiance. Leurs commentaires ont convergé pour faire ressortir les fonctions suivantes de l'évaluation.

Motivation et satisfaction

L'évaluation serait un puissant moyen de motivation du personnel, celui-ci ayant un besoin réel de recevoir une rétroaction sur son travail et de le voir reconnaître à sa juste valeur. Certains auteurs, notamment Maslow (sur la satisfaction au travail) et Herzberg (sur la motivation au travail), ont démontré qu'on peut être satisfait de son travail, par exemple de son salaire et de sa sécurité d'emploi, sans qu'il y ait relation directe avec sa motivation, dont la source, plus profonde, peut seule conduire à donner davantage de soi-même et à se surpasser dans son travail. À cet égard une évaluation qui fait ressortir les aspects positifs et valorisants du travail du personnel devient assurément un facteur de motivation en ce sens.

L'évaluation permet aussi à l'évalué de mieux comprendre les attentes de son supérieur envers lui quant à la façon de s'acquitter de sa tâche. Par l'évaluation, l'évalué peut saisir plus clairement comment on le perçoit et comment les objectifs de l'institution se situent par rapport aux siens; enfin, il peut identifier plus aisément ses besoins d'aide et de perfectionnement.

En retour, l'évaluation permet à l'*évaluateur* de préciser ses attentes, de savoir comment l'évalué s'acquitte de son travail, d'apprécier les attitudes et le potentiel de celui-ci, de l'aider à surmonter ses difficultés et à développer ses habiletés professionnelles. L'employeur peut ainsi l'affecter plus équitablement à une tâche donnée, favoriser son cheminement de carrière et, enfin, mieux concilier les objectifs de l'organisation et les aspirations de l'évalué.

Responsabilité envers le personnel et le public

Aux yeux du Conseil, l'évaluation du personnel est au coeur du bon fonctionnement et de la qualité des services. S'acquitter de cette fonction est un geste de responsabilité envers le personnel et envers le public. Car celui-ci, comme les usagers immédiats, peut à bon droit s'interroger, et même s'alarmer, devant le fait, par exemple, que 90% des enseignants des cégeps et plus du tiers des enseignants du primaire et du secondaire n'aient jamais été ou ne soient que très occasionnellement l'objet d'une évaluation formelle.

C'est pourquoi le Conseil estime que l'on devrait travailler à tous les échelons du système d'éducation et des institutions à promouvoir une saine évaluation du personnel quel que soit le poste occupé.

Exprimer correctement sa volonté d'agir

La volonté d'agir manifestée sous la forme d'une politique officielle, claire dans ses objectifs mais souple dans ses modalités, s'impose comme démarche si l'on veut en arriver à assurer une pratique généralisée de l'évaluation du personnel. C'est sans doute ce qu'ont déjà compris bon nombre de commissions scolaires, plusieurs cégeps (surtout pour l'évaluation du personnel non enseignant et celle du personnel de soutien) et l'ensemble des universités (pour l'évaluation de leurs professeurs).

Une telle orientation doit toutefois tenir compte des conditions qui doivent l'accompagner et des obstacles qu'il faut surmonter, facteurs sur lesquels on reviendra plus loin.

Voies de développement

- Travailler à promouvoir dans le réseau d'éducation, comme élément essentiel du processus de gestion des ressources humaines, une démarche positive d'évaluation du personnel en faisant ressortir les avantages mutuels que peuvent en retirer les employés et les employeurs.
- Inciter les institutions à encadrer le développement de l'évaluation du personnel dans une politique d'ensemble formelle dans ses orientations mais souple dans son application.
- Sans négliger l'évaluation d'aucune catégorie de personnel, accorder priorité à l'évaluation des membres du personnel qui sont le plus immédiatement concernés par l'activité pédagogique.

3.6.2 Des fins irréconciliables?

Fins apparemment opposées

L'un des grands défis qu'affronte l'évaluation du personnel est de distinguer entre les fins administratives et les fins de développement personnel et de concilier les objectifs institutionnels et les aspirations individuelles. Autour de cette question fondamentale gravitent bon nombre d'obstacles qui compliquent une saine évaluation du personnel. Il convient de s'y arrêter quelque peu.

Fins administratives et objectifs de développement personnel

D'un côté, l'institution doit résoudre divers problèmes de gestion des ressources humaines pour des fins telles que l'embauche, l'affectation des tâches, les mutations, les réaffectations, les sanctions disciplinaires, la rétribution au mérite en certains cas, les promotions ou les rétrogradations, les réductions de personnel... De l'autre côté, les établissements doivent aussi, par une évaluation appropriée, aider leurs employés à s'adapter, à s'améliorer, à se perfectionner, à accroître la qualité de leur travail.

Autant ce dernier aspect, prenant davantage l'allure d'une relation d'aide, reçoit théoriquement l'assentiment assez général des employés, autant le premier aspect, d'allure plus autoritaire et parfois même punitive, soulève des résistances. Ce dilemme ne se résout pas facilement. Car, sous le couvert de la relation d'aide de la part de l'évaluateur, l'évalué craint souvent que le double statut de gestionnaire et d'évaluateur de ce dernier fausse le jeu en réalité. Le refus d'une intervention administrative entraîne le rejet d'une démarche d'aide.

Objectifs institutionnels et objectifs personnels

Sur un autre plan, les objectifs de l'institution ne concordent pas nécessairement avec ceux des individus. En affectant un individu à telle tâche donnée, par exemple, l'institution peut s'acquitter, comme gestionnaire, de telle ou telle obligation découlant de la convention collective mais l'employé peut ne pas pour autant être heureux et à l'aise dans son travail. Ou encore l'institution peut privilégier des valeurs, des objectifs sociaux que l'employé ne partage pas toujours.

D'une certaine manière, ces voies sont et demeureront toujours partiellement irréconciliables, les choses, les individus et les institutions étant ce qu'elles sont avec leurs caractéristiques et leurs impératifs spécifiques. Ainsi, si l'évaluation vise surtout des fins de simple gestion, telle la rétribution au mérite, les employés peuvent être tentés de camoufler ou de nier leurs difficultés, de fournir peu d'informations et de ne pas s'ouvrir au dialogue. D'autres objectifs, comme l'amélioration du travail, basés sur des communications franches et confiantes, en souffriront forcément.

Possibilité de rapprocher ces ordres de préoccupations

Cependant, partant du fait qu'une certaine affinité de motifs a, du moins en principe, amené bien des individus, notamment le personnel enseignant, à faire carrière dans le monde de l'éducation, on peut croire qu'il est possible de rapprocher ces deux ordres de préoccupations autour de l'impératif premier du service aux jeunes, de la qualité professionnelle et de la motivation au travail.

Au colloque du Conseil, monsieur André Lefebvre citait à ce propos le rapport du Comité sur l'évaluation du personnel de la Fédération des cégeps:

> *L'individu oeuvrant dans une organisation y contribue par son travail et tente, à travers celui-ci, de satisfaire ses propres besoins. Ces besoins peuvent être multiples: besoins d'estime et d'accomplissement. Aussi peut-il viser dans son travail, par exemple, à la fois de gagner sa vie, d'établir des relations satisfaisantes avec son entourage, de faire un travail qui l'intéresse et qui est apprécié, et de développer ses capacités et son potentiel. (...) Il essaie donc d'établir un équilibre entre les énergies qu'il investit dans son travail et les bénéfices qu'il en retire en rapport avec ses propres besoins.*
>
> *Les besoins du collège et les besoins de l'individu ne sont pas identiques. Selon la situation, ils peuvent être relativement incompatibles. Dans le premier cas, l'individu réussira à satisfaire suffisamment ses besoins tout en contribuant adéquatement à l'accomplissement de la mission du collège. Dans le cas contraire, où les besoins sont relativement incompatibles, l'individu verra ses besoins frustrés par les exigences du collège ou bien satisfera ses propres besoins aux dépens de ceux du collège.*
>
> *Il serait utopique de croire qu'on puisse rendre identiques les besoins d'une organisation et ceux de l'individu. Cependant, la santé et l'efficacité à long terme, et du collège et des individus, exigent que l'on tente continuellement de les rendre aussi compatibles que possible. Lorsqu'elles sont relativement compatibles, les énergies individuelles et organisationnelles peuvent être canalisées librement vers l'atteinte d'objectifs communs. Par contre, plus elles seront incompatibles, plus les énergies individuelles et organisationnelles seront tournées vers des conflits internes (conflits intra-personnels, inter-personnels et inter-groupes) avec pour conséquences: pertes d'énergies, stress et, à la limite, atteinte à la santé physique et psychologique des individus et à la capacité du collège d'accomplir sa mission*[37].

Orientation souhaitable

Une telle orientation est souhaitable pour les institutions et le personnel de tous les ordres d'enseignement. Le Conseil souscrit donc à l'idée que beaucoup d'interlocuteurs ont fait valoir devant lui à l'effet qu'il importe d'abord de distinguer, dans la mesure du possible, l'évaluation pour des fins administratives et l'évaluation pour des fins de relation d'aide, de perfectionnement continu, tout en tentant de les concilier le mieux possible. À cet égard, un grand effort de clarification s'impose si l'on veut créer un climat de confiance propice à la pratique effective d'une saine évaluation. Ainsi, on pourrait éviter bien des conflits souvent insolubles.

Ajuster les systèmes d'évaluation aux objectifs visés

Les divers systèmes d'évaluation diffèrent les uns des autres sous plusieurs aspects: dans leurs objectifs, leurs objets, leurs modalités, le rôle qu'ils accordent aux employés et aux directions de personnel. Ainsi, dans le système traditionnel visant à comparer les individus en fonction de standards et d'objectifs exclusifs à la direction, dans un but de récompense ou de punition, et sans que les résultats soient révélés à l'employé, ce dernier demeure essentiellement passif. Au contraire, à l'intérieur du système basé sur l'échange et la relation d'aide, l'employé devient essentiellement actif et premier artisan de son développement.

De tels faits sont de nature à nous mettre en garde contre un certain cloisonnement, une certaine dichotomie entre les différents types d'évaluation. Ainsi, il serait trompeur d'opposer nécessairement l'évaluation sommative (bilan au terme d'une durée donnée) à l'évaluation formative (visant l'aide en cours d'activités) en laissant croire que la première n'apporte rien à la personne évaluée ou encore que ses résultats peuvent sans conséquence demeurer secrets pour elle.

---

37. Fédération des cégeps, *op. cit.*, p. 4.

En réalité, une évaluation sommative qui fait le point systématiquement sur le travail d'une personne peut être fort éclairante pour celle-ci et les résultats devraient toujours lui être dévoilés pour sa gouverne future. La personne évaluée peut même en tirer des indications fort précieuses pour son perfectionnement. L'avantage spécifique de l'évaluation formative, pour sa part, est de poursuivre un objectif d'intervention et d'assistance avant qu'une activité soit achevée. Les chances d'une utilité immédiate sont donc plus grandes.

Il importe donc que chaque type d'évaluation du personnel, selon ses fins propres, suive les méthodes et les processus appropriés. Mais il faut s'élever contre une conception qui les opposerait indûment quant à leur utilité concrète chez la personne évaluée. Répétons-le: ces deux formes d'évaluation sont nécessaires et complémentaires et il faut accorder à chacune les conditions qui en assurent le succès.

Voies de développement

- Travailler à concilier le mieux possible les objectifs des institutions et ceux des individus grâce à une participation active de ceux-ci aux orientations de leur institution.
- Travailler à mettre en place des systèmes d'évaluation qui tiennent compte des objectifs différents propres aux exigences de la gestion administrative et à celles de la supervision et de l'aide pédagogiques tout en tendant à les concilier le mieux possible.
- Promouvoir, par une attention vigilante aux besoins fondamentaux des individus et par une évaluation appropriée, la meilleure motivation du personnel au travail.
- Exploiter à bon escient, sans les opposer indûment, les deux formes complémentaires que sont l'évaluation sommative et l'évaluation formative du personnel en veillant à ce que chacune, par ses méthodes et son processus propres, apporte des données utiles à la personne évaluée.

3.6.3 Quelques aspects fondamentaux

La première partie du présent chapitre a permis un aperçu général des grandes lignes de l'évaluation du personnel. On y retrouve un certain nombre d'indications sur les manières de faire dans les divers types d'établissements ou les divers secteurs d'activités.

Ces informations nous éclairent sur le processus ou la forme que prend l'évaluation, sur la nature des intervenants à l'évaluation, sur les critères qu'on utilise, les objectifs qu'on retient et l'usage qu'on fait des résultats de l'évaluation... Sur toutes ces questions, le Conseil a entendu de la part de ses interlocuteurs des réflexions qui l'amènent à y revenir.

- **Le processus de l'évaluation**

Des processus à parfaire constamment

On constate, règle générale, que le processus de l'évaluation consiste principalement en une rencontre entre l'évaluateur et l'évalué, une grille d'évaluation (échelle de 1 à 5) et une fiche de notation étant les instruments utilisés; il en est de même pour des rencontres de pré-évaluation et de post-évaluation. Quant à l'auto-évaluation et à l'évaluation faite à même des enregistrements vidéoscopiques, le cas est beaucoup plus rare. L'évaluation par les usagers intervient surtout à l'université, au secteur de l'éducation des adultes notamment. Cette pratique est quasi inexistante dans l'enseignement régulier au primaire et au secondaire.

Tout cela révèle que le milieu recherche et expérimente des voies appropriées mais aussi que l'on est encore timide devant certaines modalités nouvelles qui semblent pourtant fort prometteuses.

Ainsi, il est heureux qu'on dépasse la simple entrevue annuelle où l'on fait rapidement le point sur un ensemble d'aspects et qu'on y ajoute des rencontres de pré-évaluation où l'on s'entend sur les attentes, les objectifs, les critères et les standards. Il faut souligner aussi l'heureuse initiative des rencontres de post-évaluation où l'on prend les moyens requis pour modifier certaines situations. Cette voie est à encourager et à promouvoir fortement.

L'auto-évaluation

Il en est de même pour la pratique de l'*auto-évaluation*. Si celle-ci ne consiste pas en une simple mise en commun de données quantitatives avec l'évaluateur; si elle permet plutôt d'exercer sa fonction critique envers soi-même et de se prêter à un fructueux échange de points de vue avec l'évaluateur, elle devient alors un élément important d'évaluation formative.

Exploiter la technologie moderne

Non seulement devrait-on promouvoir l'auto-évaluation mais on devrait mettre davantage à profit les possibilités de la technologie moderne pour y arriver. Les expériences de plusieurs services de pédagogie universitaire et de certaines commissions scolaires prouvent avec évidence qu'un enseignant qui, volontairement, accepte l'enregistrement de son cours sur bande vidéoscopique afin de s'observer lui-même à l'oeuvre, en retire des résultats hautement positifs pour l'amélioration de son comportement, de ses approches pédagogiques et de sa communication avec ses étudiants. Le point de vue d'un évaluateur externe conserve toutefois toute sa valeur et l'idéal serait que l'évaluateur et l'évalué fassent ensemble l'analyse critique de ces enregistrements.

Évaluation par les usagers

Un autre évaluateur, souvent ignoré, peut aussi apporter une contribution de première importance à l'évaluation du personnel: l'*usager*. Déjà, à l'université notamment et dans les services d'éducation des adultes, les étudiants contribuent à cette évaluation. On a vu précédemment dans ce chapitre que cette pratique prenait des formes très variables et qu'elle était parfois obligatoire en certains milieux. Même au secondaire, les élèves peuvent et doivent participer à l'évaluation du personnel, principalement de leurs enseignants. L'expérience, comme certaines recherches*, démontrent qu'ils sont souvent d'excellents juges. Il en est de même pour les parents. Parce qu'ils suivent les travaux de leurs enfants et qu'à bien des égards de nombreux faits leur permettent de se faire un jugement sur le travail de l'école, ils sont en mesure d'apporter une contribution valable à l'évaluation du personnel. À cet égard toutefois, comme il sera question pour les étudiants (cf. p. 77), des conditions bien précises devraient être établies avec les enseignants.

Le Conseil estime que cette voie de développement est à expérimenter car elle marque toute la différence entre des consommateurs de savoir passifs et des consommateurs critiques, capables de faire progresser la qualité des services; elle peut aussi faire la différence entre un personnel trop assuré de ses méthodes ou risquant à la longue de devenir routinier, peu préoccupé des sentiments et du degré de satisfaction des usagers et un personnel soucieux de servir de mieux en mieux, ouvert à la critique positive, aux besoins des étudiants, aux aspirations des parents et disposé à s'améliorer lui-même.

Améliorer la formule et agir avec prudence

Une telle pratique n'est toutefois pas encore au point. Ses formes actuelles ne permettent pas toujours de distinguer suffisamment entre l'évaluation de l'enseignement et du programme et celle de la personne du professeur. Elle suscite aussi d'autres difficultés d'interprétation dans la mesure où, notamment à l'université, elle est forcément liée à la nature optionnelle ou obligatoire du cours, au degré de popularité de la matière enseignée et à l'existence ou à l'inexistence d'un consensus entre les professeurs sur les modes et la rigueur de l'évaluation du rendement par les étudiants.

Il est donc évident qu'une participation plus poussée des élèves, des étudiants et des parents à l'évaluation des enseignants doit être autre chose qu'une simple évaluation sommative à la fin du cours. On devra trouver les moyens d'établir un cadre de référence permettant aux enseignants et aux personnes concernées d'échanger régulièrement à ce sujet en rapport avec des aspects bien définis.

En cette matière, une grande prudence s'impose toutefois. S'il peut paraître souhaitable de tendre vers l'institutionnalisation de l'évaluation par les usagers, l'imposition soudaine de cette pratique peut être dangereuse. On doit pluôt y arriver par ajustement mutuel progressif, avec le meilleur assentiment des uns et des autres et surtout en mettant au point des formules et des méthodes équitables pour les uns et les autres avec des règles du jeu clairement établies. Sans quoi, si l'évaluation par les usagers est mal réalisée, elle peut donner des résultats contraires à ceux qu'on recherche. À cette fin, on gagnerait à combiner l'évaluation sommative et l'évaluation formative.

Contribution de deux auteurs américains

Deux auteurs américains[38] ont, sur l'apport des étudiants dans l'amélioration de l'enseignement, publié des remarques intéressantes. Ces auteurs distinguent deux améliorations possibles de la qualité de l'enseignement supérieur: la première a lieu tout au long de la carrière d'un professeur et consiste pour ce dernier à développer des méthodes et du matériel pédagogique et à incorporer des stratégies correctrices dans le processus d'apprentissage.

---

* Voir référence à Brighton et Miller dans la bibliographie.

38. Peter A. Cohen and Eart R. Mays, *Using Student-Rating Feedback to Improve College Trading*, California Journal of Teacher Evaluation, volume 8, no 4, 1981.

La seconde se limite dans le temps et dans l'espace à un cours bien particulier dispensé durant un trimestre de l'année scolaire à un groupe bien défini d'étudiants.

Cohen et Mays privilégient une évaluation de l'enseignement à mi-session par les étudiants afin de permettre une action correctrice ultérieure. Ils mettent aussi de l'avant une série de mesures visant au succès de l'apport critique des enseignants. Le Conseil ne partage pas toutes leurs vues; s'inspirant tout de même de leurs travaux, voici les conditions qui lui semblent primordiales au succès d'une telle initiative.

La sensibilisation des enseignants s'impose d'abord quant aux avantages qu'ils peuvent retirer de cette évaluation. Les enseignants et les étudiants doivent s'entendre pour que l'évaluation et les instruments utilisés portent sur des points précis identifiés collectivement et non sur une vague appréciation d'ensemble. Il est même conseillé parfois que les critères d'évaluation soient établis par un comité externe formé à cette fin pour éviter tout marchandage possible. L'enseignant doit connaître les résultats de l'évaluation assez tôt pour en tirer profit pour les cours suivants et en discuter alors avec les étudiants; ainsi l'auto-évaluation par l'enseignant et l'évaluation par les étudiants permettront un jugement plus réaliste sur la situation analysée. Il est recommandé aussi de faire suivre les situation analysée. Il est recommandé aussi de faire suivre les évaluations par une aide pédagogique sous forme de consultations d'experts, pour les enseignants qui le désirent, en vue de l'analyse des résultats et de l'élaboration de stratégies de perfectionnement. Enfin, l'évaluation faite par les étudiants doit jouer un rôle actif dans l'enseignement dont elle constitue un élément intrinsèque; son impact doit susciter une réaction observable par le professeur, qui ne doit en aucun cas se contenter de recevoir passivement l'évaluation qui est faite de son cours.

Quant aux parents, si l'on sait adapter ces diverses conditions à leur situation, leur participation à l'évaluation des enseignants peut s'avérer une contribution fort utile.

Au chapitre des bénéfices possibles de l'évaluation par les étudiants et les parents, il faut noter dans le cas où l'enseignant corrige son cours en conséquence, un meilleur apprentissage des étudiants et une plus forte motivation de leur part.

Pour ce qui est de la participation des étudiants, elle peut être mise en oeuvre avec profit autant au secondaire et au collégial qu'à l'universitaire, que ce soit pour l'enseignement régulier ou pour l'éducation des adultes.

Voies de développement

- Promouvoir des processus d'évaluation du personnel faisant appel à des rencontres périodiques de pré-évaluation, d'évaluation et de post-évaluation.
- Rendre plus accessible un moyen technique tel que l'audioscopie dans un but d'évaluation formative afin de permettre aux membres du personnel, notamment les enseignants, de faire concrètement un retour critique sur eux-mêmes.
- Fonder le plus possible l'évaluation du personnel, notamment les enseignants, sur des évaluations de types différents (auto-évaluation et évaluation externe) afin de lui conférer le plus de validité possible.
- Tendre vers l'instauration de l'évaluation du personnel par les usagers, notamment les étudiants et les parents, à partir de critères et de processus déterminés conjointement et d'un cadre dynamique d'interrelations personnelles.

- **La question des critères et des objectifs**

Des disparités liées aux types d'institution

L'analyse des données sur l'état des pratiques d'évaluation du personnel laisse voir une grande diversité de critères et d'objectifs. Cette diversité tient d'une part à la réalité même de l'exercice d'un métier ou d'une profession, réalité présentant forcément des facettes nombreuses; elle tient aussi aux différences entre les divers ordres d'enseignement. Ainsi, à part quelques exceptions au niveau des collèges, le critère «publication d'ouvrages» se retrouve de façon dominante sinon quasi exclusive à l'université; ou encore, les objectifs propres à l'institution plutôt qu'aux employés semblent prévaloir davantage dans les cégeps que dans les commissions scolaires.

Critères se rapportant à l'essentiel de la tâche

Il est assez normal de se retrouver devant des disparités si l'on tient compte du genre et du niveau de l'institution. Encore faut-il ne pas ignorer certaines exigences fondamentales.

Ainsi, de nombreux interlocuteurs du Conseil ont souligné la grande importance de fonder l'évaluation du personnel sur des critères et des objectifs bien clairs, connus de tous. Il importe aussi que ces critères et ces objectifs puissent se rapporter aux divers éléments qui constituent l'essentiel de la tâche d'un employé; autrement, on sous-estime certains aspects de cette tâche et on prive le personnel d'un précieux stimulant dans son développement professionnel.

Un exemple pris à l'université peut illustrer cette évidence. Ainsi, la tâche du professeur se compose d'activités d'enseignement, de recherche et de présence à la communauté. L'évaluation devrait dont accorder la place qui revient à chacune d'elles. Dans les faits, tant pour des fins d'évaluation que pour des fins de promotion, la recherche fait l'objet d'une attention prédominante, sinon exclusive en bien des cas, ce qui prive le professeur d'une rétroaction et d'un support utiles quant aux autres dimensions de son travail professionnel. Dans des situations plus rares, on tient compte de la participation ou du service à la collectivité. On en arrive à ainsi accorder une promotion à un professeur qui excelle dans la recherche, dans la participation aux tâches administratives ou dans les services à la collectivité mais dont la valeur comme enseignant est beaucoup moindre. Or, s'il est utopique d'exiger du professeur le même degré d'excellence dans tous les domaines qui relèvent de sa responsabilité, on devrait toutefois s'attendre à ce qu'il ait une honnête compétence dans chacun d'eux. Car sa tâche ne consiste pas seulement à «donner des cours»; elle comporte une part importante d'encadrement et l'évaluation devrait en tenir compte.

Considérer les diverses exigences de la tâche

Règle générale, une bonne évaluation doit aussi prendre en compte toutes les exigences du travail du professeur en termes de spécification d'objectifs, de préparation d'examens, de corrections, de communication des résultats aux étudiants, d'encadrement formatif, etc. Or, très souvent on ne reconnaît pas cette tâche, directement reliée à l'enseignement, dans l'évaluation des professeurs pour fins d'évaluation ou de promotion. Si elle l'était, elle pourrait constituer une incitation à investir dans la recherche d'un meilleur enseignement et la qualité de la formation dans son ensemble y gagnerait.

L'analyse des données recueillies révèle, notamment pour le niveau secondaire, qu'au Québec on privilégie moins qu'ailleurs certains critères, par exemple les qualités physiques, les qualités professionnelles, les talents spéciaux et les activités parascolaires. En outre, on privilégie moins également certains objectifs tels que l'amélioration du rendement des élèves, l'amélioration des programmes d'études, la promotion du perfectionnement et la promotion de l'excellence.

Ces particularismes ont de quoi étonner et inquiéter. Ils proviennent probablement en partie des situations particulières aux activités scolaires de chaque province. Ainsi, par exemple, s'il est quasi impossible, en maints endroits, à cause des impératifs du transport scolaire, de développer les activités parascolaires, on y accordera moins d'attention lors de l'évaluation des enseignants. Mais il serait intéressant que ces différences fassent l'objet de recherche afin d'en mettre en lumière les causes exactes.

Le Conseil estime qu'il importe de ne pas confondre certaines caractéristiques d'un enseignant qui ont un rapport étroit avec l'accomplissement de sa tâche et celles qui n'en ont aucun. Le point de référence fondamentale est ce qui est requis pour que la tâche confiée au personnel se réalise avec toute la qualité attendue. Alors seulement certains critères liés à la personne même, par exemple les talents spéciaux et les qualités physiques, peuvent être considérés le cas échéant dans son évaluation. Procéder autrement serait se référer à un modèle idéal de la personne humaine sans rapport immédiat avec le travail à accomplir et le personnel risquerait d'en souffrir préjudice.

Voies de développement

- Promouvoir une évaluation du personnel qui réponde à des critères et à des objectifs clairement définis et établis entre les personnes évaluées et les évaluateurs.
- Réaliser dans l'évaluation du personnel une juste pondération entre les diverses tâches de la personne évaluée afin de lui rendre justice et de lui offrir le stimulant requis pour son développement professionnel.
- S'assurer que certains traits spécifiques de la personne évaluée soient considérés uniquement en tant qu'ils sont essentiels à la réalisation de sa tâche.

• L'évaluation par les pairs

On a insisté précédemment pour que le processus d'évaluation du personnel allie le jugement de l'évaluateur à celui de l'évalué et même à celui des usagers des services. Il convient d'aller plus loin et de s'arrêter aussi sur la question de l'évaluation par les pairs.

La pratique de l'évaluation par les pairs se retrouve dans des situations particulières telles que la probation des enseignants et le travail d'équipe dans les départements de collèges et d'universités. Les journées d'évaluation et de planfication au primaire et au secondaire servent occasionnellement à cette fin dans le cadre de l'évaluation de projets collectifs.

• La probation des enseignants

Théorie et pratique

La probation des enseignants, notamment ceux du primaire et du secondaire, constitue une activité dont l'intention et le processus premier se fondent idéalement en bonne partie sur le jugement des pairs. Dans la pratique, la réalité n'est pas aussi simple.

Rappelons d'abord, en nous en tenant au primaire et au secondaire, qu'en 1971, un système prévoyant un temps de probation des enseignants débutants, d'une durée de deux ans avec possibilité d'extension à trois ans, fut instauré par le ministère de l'Éducation. Son but était de permettre à l'enseignant(e) débutant(e) de faire la preuve de sa compétence à exercer sa tâche d'enseignement. Un comité d'évaluation, dont faisaient partie un membre de la direction, une personne au choix du débutant et un membre du corps professoral, fut prévu dans les structures avec mandat de faire la recommandation d'accorder, de refuser le brevet permanent d'enseignement ou de prolonger le temps de probation.

Les syndicats d'enseignants en vinrent vite à s'opposer à la participation d'un enseignant à l'évaluation d'un de ses pairs. Ils y voyaient un danger de compromettre l'emploi du débutant. Les participations d'enseignants se maintinrent tout de même dans près de 50% des cas mais dans le simple but de protéger le débutant, ce qui s'éloignait de l'esprit premier du système. C'est pourquoi, en 1979-1980, le Ministère en vint à laisser à la seule direction le soin d'évaluer les débutants. Toutefois, on introduisit alors plus fortement l'idée d'aide au débutant en maintenant un comité où figurent des enseignants de l'école chargés de l'aider et que le directeur peut consulter cependant afin d'étayer ses propres recommandations au terme de la période de probation.

Dans les faits, présentement, des problèmes d'organisation scolaire et de supervision pédagogique viennent entraver à la fois l'évaluation des enseignants débutants et l'aide qu'on devrait leur apporter. D'une part, ce n'est souvent pas avant décembre, au lieu de septembre où le besoin est le plus grand, que la direction de l'école peut informer le débutant des attentes pédagogiques à son endroit; c'est déjà le temps normalement prévu pour son auto-évaluation et les ajustements conséquents. Comme le mois de mars est le moment du bilan sommatif, l'année se passe sans véritable action de supervision et d'évaluation. Quant à l'aide des collègues, elle demeure plutôt aléatoire, entravée qu'elle est par la difficulté, sinon la quasi-impossibilité, d'observer le débutant à l'oeuvre en classe. Finalement, la direction pose le diagnostic à peu près seule et fait les recommandations d'usage. Au cours de la période 1979-1982, 122 cas litigieux ont fait l'objet d'une décision du Ministère: émission des brevets: 41; prolongation de la probation: 38; refus du brevet: 43*. Le nombre de refus correspond environ à 1,2% des enseignants ayant fait leur probation.

Des études à faire pour améliorer la situation

On peut s'interroger sérieusement sur l'efficacité du système actuel d'évaluation des nouveaux venus à l'enseignement. Il offre en somme assez peu de garanties provenant des institutions elles-mêmes. Ces garanties devraient probablement venir plutôt des autorités responsables de la formation des enseignants grâce à une refonte des programmes de formation pédagogique, grâce à une révison de la durée et des modalités des stages en milieux de travail en cours de formation et grâce à une nouvelle conception de la supervision de ces stages et des apprentissages des futurs enseignants. Des études plus poussées sur ce sujet seraient fort pertinentes.

Les pairs refusent souvent de s'évaluer mutuellement

Lors du colloque du Conseil, la représentante de la Fédération nationale des enseignants (CSN) affirmait que les professeurs des collèges, contrairement à ceux des universités, refusent de s'évaluer entre pairs, surtout s'il y a des sanctions. La situation est la même pour le primaire et le secondaire. Pour sa part, ducôté anglophone, l'Association des enseignants

* Données fournies par le ministère de l'Éducation du Québec. Voir autres statistiques, p. 132.

de Montréal déclarait au même colloque: «La concertation, dans le but d'inciter une progression, d'améliorer le rendement, d'appuyer et de récompenser un enseignement adéquat, sans toutefois devenir une menace au jugement, est le seul genre d'évaluation que nous puissions accepter.»

Cette association ajoutait:

> *Dans le cas des enseignants probanistes, nous avons convenu en principe en 1979 que les enseignants prennent part à l'évaluation d'un(e) de leurs collègues en autant que l'on donne aux répondants le temps libre à cette fin. Nous avons été favorablement impressionnés par l'impact positif du plan de probation du gouvernement principalement dû à la participation d'enseignants choisis comme répondants.*
>
> *En dernier lieu, nous devons souligner qu'aucun mécanisme objectif et satisfaisant d'évaluation du rendement d'un (e) enseignant(e) n'existe à l'heure actuelle et que l'évaluation hiérarchique sous-tend toujours un élément de méfiance de la part de l'évalué(e) et d'arbitrage de la part de l'évaluateur. Même les collègues ne peuvent s'empêcher de cacher leur subjectivité, ce qui peut aggraver les rapports interpersonnels plutôt que d'améliorer le rendement de l'enseignant(e). L'idéal serait qu'un collègue en évalue un autre, de son propre chef, mais pour que l'évaluation soit valable, il faudrait* ***a priori*** *qu'il y ait un bon esprit de confiance et que les critères utilisés aient été bien définis et acceptés. Encore là, on ne devrait introduire de tels systèmes d'évaluation qu'à titre de projets-pilotes, quitte à les perfectionner selon l'expérience acquise.*
>
> *Il est curieux que le mot «critique» ait pris une connotation négative dans notre société. Les enseignants ne sont pas immunisés contre la crainte humaine et un excès de contrôle de qualité dans un environnement précaire comme le milieu scolaire peut entraîner une baisse de moral et par le fait même un déclin de la qualité de l'éducation...*

La relation d'aide donne de bons résultats

Que conclure de ces remarques sur l'évaluation par les pairs? Qu'elle est contestée et difficile à réaliser dans les faits. Qu'elle est loin de donner les fruits que le système en attend, tant pour ce qui concerne les débutants que pour ce qui a trait aux départements de cégeps où l'évaluation que ceux-ci devraient assurer en vertu de leur approche autonomiste ne se réalise pas effectivement. Il est certain par contre que là où les mesures de relations d'aide entre pairs sont bien organisées, les résultats semblent positifs.

Diversifier les types d'évaluateurs

En effet, l'évaluation par les pairs se réalise tout de même avec profit dans certaines circonstances. Ainsi, à l'université, même si l'évaluation prend en considération le jugement de personnes de l'extérieur par le biais des publications du professeur, les pairs immédiats sont les principaux évaluateurs; en dernière instance, ils recommandent ou non au département le renouvellement du contrat, la permanence ou la promotion; le département décide ensuite.

Cette forme d'évaluation par les pairs est certainement susceptible d'engendrer des conflits d'intérêts et peut facilement dévier de ses fins premières pour asseoir l'hégémonie d'un groupe idéologique ou exclure les minorités. C'est pourquoi le comité d'évaluation devrait s'adjoindre des personnes extérieures à l'unité de travail. Cette mesure créerait de meilleurs conditions d'objectivité et permettrait d'atténuer les effets d'éventuels conflits d'intérêts.

• Évaluation des membres des équipes

L'évaluation de l'individu dans le groupe

On a souligné au Conseil que la formule de travail collectif, si riche sur le plan des échanges interdisciplinaires et des relations interpersonnelles pose certains problèmes particuliers d'évaluation des individus. Comment faire la part des choses dans les diverses contributions et rendre justice à chacun? Cette question est surtout pertinente pour les activités universitaires où les projets sont souvent collectifs. Mais la chose est fréquente aussi pour quelque type d'établissement que ce soit.

Voici comment des administrateurs de collèges voient la situation:

> *Le rendement de l'individu dans son travail et le rendement de l'équipe sont interdépendants, en bonne partie. D'une part, le travail de chaque individu constitue une partie du rendement de l'ensemble de l'équipe; d'autre part, le fonctionnement et le*

rendement de l'équipe peuvent influencer le rendement individuel. L'évaluation du rendement individuel doit donc tenir compte de facteurs liés au fonctionnement et au rendement individuel et celui de l'équipe ne doivent pas être confondus, mais évalués séparément. Les moyens pour les évaluer ne sont pas les mêmes et n'impliquent pas les mêmes rôles et relations. L'évaluation du rendement individuel se fait, normalement, au niveau de la relation supérieur-subordonné, alors que l'évaluation du rendement de l'équipe est réalisée, habituellement, par celle-ci.

Le choix d'évaluer, ou le rendement individuel, ou le rendement de l'équipe, ou bien évaluer les deux, et le choix des modalités d'évaluation, dépendent de la situation de chaque unité. La nature du travail des membres de l'unité et la structure de l'unité, constituent deux contraintes à cet égard, dont il faut tenir compte[39].

Rechercher une approche formative personnalisée

Comme l'évaluation personne doit, si l'on veut lui faire produire les bons effets évoqués aux pages précédentes, être axée sur ce que fait effectivement un individu, ce qu'il rencontre comme difficultés et ce qu'il ressent comme besoins, il devient évident qu'une évaulation simplement basée sur les résultats du groupe manque des nuances requises pour une approche formative davantage personnalisée. La recherche de chacun dans les groupes s'impose donc. Ce peut être l'occasion de mieux cerner les talents spécifiques de chaque individu, de mieux les mettre en valeur et de mieux les utiliser ultérieurement.

Il va de soi qu'une telle démarche doit faire appel à la collaboration du groupe lui-même pour autant que la chose demeure encore possible dans un établissement d'enseignement.

- **Création d'un ordre professionnel d'enseignants**

Au terme de sa réflexion sur l'évaluation du personnel — notamment celle du personnel enseignant — qui oeuvre dans nos établissements scolaires, le Conseil se doit d'aborder, toujours dans l'esprit d'améliorer la qualité des services dispensés, une dernière question fort délicate et difficile: convient-il de créer un ordre professionnel d'enseignantes et d'enseignants, ordre qui serait chargé d'édicter certaines règles éthiques et de veiller au respect de ces règles de sorte que soit assurée la protection des usagers des services d'enseignement? En d'autres mots, les professionnels de l'enseignement devraient-ils appartenir à un ordre professionnel tout comme les autres professionnels?

Le Conseil n'ignore pas que des usagers, élèves et parents, souhaitent l'avènement d'un tel organisme. Certains d'entre eux, fort insatisfaits, auraient souhaité par le passé soumettre à un tel ordre le cas de tel ou tel enseignant, ce qui aurait, en vérité, appelé des correctifs que les autorités scolaires n'ont pas su ou n'ont pas pu lui appliquer. Nombreux sont ceux qui pensent qu'un déséquilibre s'est installé entre la protection des usagers et celle des enseignants: ces derniers seraient en meilleure position que les premiers.

Il paraît presque impossible que les syndicats qui représentent les enseignants puissent assurer à la fois le respect des règles éthiques qui s'imposent à tout enseignant et la défense de ce même enseignant, lorsqu'il fait l'objet d'une plainte, et encore plus lorsqu'il encourt une sanction. Par ailleurs, créer un organisme professionnel de la nature évoquée ci-dessus sans compter sur la participation des membres qui devraient le composer ne permettrait pas de réaliser les objectifs recherchés. On peut tenir pour acquis que les enseignantes et les enseignants s'opposeraient vivement à l'imposition d'un tel organisme. Or, un ordre professionnel ne saurait être créé de par la seule volonté du législateur. Il doit résulter du consensus des praticiens de cette profession. Le simple recours à la voie législative, de toute évidence, n'est pas la voie à emprunter.

Le Conseil n'entend pas pour autant soutenir qu'il faille se satisfaire de la présente situation. Le seul respect des dispositions des conventions collectives ne saurait assurer la protection du public. De telles conventions collectives ne visent d'ailleurs pas d'abord cet objectif même s'il peut arriver que l'application de certaines de leurs dispositions contribue à la qualité des services dispensés. Le Conseil opte alors pour inviter les enseignantes et les enseignants à oeuvrer à la création d'un organisme ou de structures propres à garantir la qualité du travail professionnel. Le Conseil est même d'avis que de telles structures, pour peu qu'on y consente la réflexion et les efforts nécessaires, pourraient davantage assurer la protection du public que ne le font les ordres professionnels tels que connus présentement.

---

39. Fédération des cégeps, *Rapport du Comité sur l'évaluation du personnel*, juin 1981, p. 11.

Les enseignantes et les enseignants pourraient ainsi mettre de l'avant des recours et des procédures adaptés au secteur de l'enseignement. Ils pourraient se donner des structures nationales, régionales et locales vouées à la protection des usagers du système scolaire sans pour autant renoncer à leurs structures syndicales qui ont pour fonction de veiller au respect des conditions de travail arrêtées dans les conventions collectives.

Il semble au Conseil que c'est là une des conditions du rétablissement de la confiance du public envers le corps enseignant, confiance qui fait défaut dans de nombreux milieux et que les enseignantes et enseignants cherchent eux-mêmes à retrouver devant la population. Que le débat interrompu sur cette question reprenne. Qu'il reprenne tout d'abord chez les enseignantes et les enseignants au sein même de leurs propres structures, c'est-à-dire leurs syndicats ainsi que les associations professionnelles qui se sont développées depuis quelques années avec le souci d'améliorer la qualité de l'enseignement.

Le débat ne saurait toutefois être complet sans la présence, au moment propice, des usagers eux-mêmes. Les organismes syndicaux et professionnels propres aux enseignants auraient tout à gagner en poursuivant le dialogue avec les usagers. Ces derniers sauront bien faire la part des choses. Le Conseil veut croire, et c'est là son option, en la conscience professionnelle des enseignantes et des enseignants et au bon jugement d'usagers pondérés, soucieux de recevoir des services de qualité et d'être en même temps équitables à l'égard de ceux et celles qui ont charge de ces services. Un tel débat serait une voie propice à l'identification de mécanismes et de recours satisfaisants pour les uns et les autres.

Voies de développement

- Promouvoir l'évaluation par les pairs comme moyen complémentaire d'évaluation du personnel dans une approche positive de relation d'aide.
- Accorder à l'évaluation des enseignants une attention prioritaire afin d'affiner, par la contribution de leurs pairs notamment, les mécanismes de supervision et le support pédagogique requis.
- Effectuer les études requises afin de voir comment les universités pourraient assumer une responsabilité accrue quant à l'évaluation des aspirants à l'enseignement; une telle orientation reposerait sur un cadre modifié d'organisation et de supervision de la formation pratique en milieu de travail en collaboration avec les établissements d'enseignement et les commissions scolaires.
- Promouvoir par la recherche les moyens d'évaluer d'une façon plus significative la contribution des individus dans les travaux d'équipe réalisés dans les écoles, collèges et universités.
- Reprendre le débat au sein des organismes syndicaux et professionnels d'enseignants — ainsi qu'avec des usagers — en vue de la mise en place d'un organisme professionnel regroupant les enseignants pour veiller à la protection du public en matière de services d'enseignement.

3.6.4 L'évaluation des cadres

L'évaluation des évaluateurs

Après les propos précédents traitant, selon le cas, des conditions d'évaluation des diverses catégories de personnel, il convient de considérer la situation particulière des cadres. Dans le système, certaines personnes, à cause de leurs fonctions hiérarchiques, sont fréquemment appelées à évaluer leur personnel. Elles ne sont pas pour autant évaluées adéquatement elles-mêmes. Ce sont les cadres: directeurs généraux, directeurs de services et directeurs d'école des commissions scolaires, directeur généraux et directeurs des services pédagogiques dans les collèges, directeurs administratifs, doyens, directeurs de départements, de modules et de services dans les universités, etc.

Le fait pour tous ceux-là d'être désignés à leur fonction de cadres suppose déjà, en principe, qu'une évaluation adéquate a reconnu leur compétence. Mais qu'arrive-t-il ensuite? Ils sont souvent des années sans faire l'objet d'une évaluation formelle, sauf, peut-être, à l'occasion de changement d'affectation, de mutation, de promotion...

Et pourtant, ces cadres ressentent le même besoin d'avoir une rétroaction sur leur travail et d'être épaulés dans leurs difficultés. Ils pourraient aussi, comme leur personnel, recevoir un puissant stimulant professionnel grâce à une évaluation bien réalisée. Des directeurs et

certains cadres ont d'ailleurs confirmé un tel besoin en ce sens, non seulement pour leur propre développement personnel mais aussi pour mieux s'acquitter de leurs tâches professionnelles, en particulier la tâche d'évaluer ceux dont ils ont la responsabilité.

Pour eux comme pour d'autres, la convergence de points de vue d'origine différente sur leur travail professionnel s'avère une mesure sage étant donné la grande diversité des individus qu'ils ont souvent à diriger.

Voie de développement

- Promouvoir pour les cadres de divers statuts une évaluation formative appropriée à leur situation et faisant appel à des modalités mettant à profit diverses sources d'information.

Chapitre IV

L'évaluation des apprentissages

NOTE

L'évaluation des apprentissages peut être mise à contribution dans l'évaluation institutionnelle comme un moyen de juger de la qualité des programmes, de l'enseignement et des services éducatifs. Mais dans ce chapitre, l'évaluation des apprentissages sera davantage traitée sous son aspect spécifique qui est d'accompagner le cheminement scolaire des élèves et des étudiants, soit pour mieux les aider, soit pour sanctionner leurs études.

L'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES

Introduction

L'évaluation des apprentissages permet plus précisément à l'élève de connaître les résultats de ses démarches d'apprentissage et de réagir en conséquence; au maître de suivre le cheminement de ses élèves et d'y adapter son action pédagogique.

Le Conseil s'est constamment préoccupé de l'évaluation des apprentissages, comme en témoignent plusieurs de ses avis, notamment ceux qui portent sur des projets de règlements relatifs aux régimes pédagogiques. En mai 1982, le Conseil présentait un inventaire préliminaire de l'état de l'évaluation des apprentissages au secondaire. Une de ses principales constatations était à l'effet que «le jardin des écoles québécoises est envahi de pratiques fort disparates et d'orientations divergentes[40]». Le Conseil annonçait également l'intention de poursuivre son étude et de l'étendre aux autres niveaux et secteurs d'enseignement, car diverses observations lui avaient indiqué la pertinence d'un tel travail.

En milieu collégial, les vives discussions suscitées par les mesures prévues dans un projet de régime pédagogique, témoignent de divergences de vues importantes sur le partage des responsabilités, notamment en matière d'évaluation. À l'éducation des adultes, la grande diversité des expériences des adultes qui se présentent à des programmes de formation pose à l'évaluation un défi particulier. À l'université, on assiste à une variété impressionnante de formes d'évaluation des apprentissages, chaque faculté et département ayant une grande autonomie pédagogique.

Le Conseil veut donc faire le point sur la situation générale de l'évaluation des apprentissages. Existe-t-il des politiques? Comment s'appliquent-elles? Quelles pratiques ont cours dans les institutions d'enseignement? Les formes utilisées sont-elles appropriées aux buts poursuivis? Quelles voies de développement peut-on proposer? Telles sont les principales interrogations qui guident le Conseil dans sa réflexion.

Mais avant même d'examiner la situation, il est nécessaire de bien définir quelques concepts puis de considérer certaines questions. Rappelons que plusieurs dénoncent le rôle sélectif qu'on fait jouer à l'évaluation des apprentissages. Selon eux, certaines épreuves, tels les examens scolaires et les tests de rendement intellectuel, concourent à la discrimination sociale en milieu scolaire. Au nom de l'égalité des chances, certains refusent toute évaluation qui conduit au classement et à la sélection. D'autres rejettent l'évaluation des apprentissages qui met l'accent sur le quantitatif et qui s'associe, selon eux, à ce qu'ils considèrent être du «déterminisme»* en pédagogie. De telles remises en question débordent le champ de l'évaluation car elles témoignent d'orientations sociologiques et pédagogiques. Une conception, une théorie de l'évaluation des apprentissages est nécessairement tributaire d'une philosophie de l'éducation.

Taire ces divergences d'options conduirait le Conseil à maintenir des ambiguïtés fondamentales tout au long de l'analyse de la situation et à rendre non moins ambiguës ses conclusions. Sans prétendre apporter des réponses définitives et complètement satisfaisantes aux questions que posent ces divergences, le Conseil voudra tout au moins esquisser des orientations dont certaines rejoignent des positions déjà adoptées dans des avis antérieurs.

4.1 Cadre théorique

4.1.1 Quelques distinctions nécessaires

L'évaluation formative

L'évaluation des apprentissages prend des appellations différentes selon les objectifs poursuivis. L'évaluation est dite *formative* quand elle vise à fournir des informations propres à guider les professeurs dans leur action pédagogique et les étudiants dans leurs apprentissages. Cette évaluation s'intègre au processus de l'apprentissage et elle consiste en

40. Conseil supérieur de l'Éducation, *L'évaluation des apprentissages: ça compte-tu?* Avis au ministre de l'Éducation, mai 1982, p. 16

* Par déterminisme, ils entendent une pédagogie qui reposerait sur le postulat que tout doit se passer en classe comme l'éducateur l'a prévu; d'où le peu de place qui serait ainsi fait à l'imprévisible inhérent à la conduite des élèves, à l'expression de leurs motivations et de leur créativité.

une suite d'interventions plus ou moins nombreuses et périodiques pour vérifier le succès des démarches réalisées, tant par les professeurs que par les élèves. L'évaluation comporte un diagnostic puisqu'elle vise à déceler les lacunes qui pourraient se manifester et y remédier au bon moment. Elle est dite continue car elle se fait tout au long de l'apprentissage.

L'évaluation sommative

L'évaluation sommative intervient à des moments d'arrêt, soit à la fin d'une étape, soit au terme d'une année ou d'un cours, pour fournir aux élèves des informations sur la réalisation de leurs apprentissages. L'évaluation sommative permet aussi à l'État et aux institutions d'enseignement de sanctionner la réussite des études.

Deux types d'interprétation

En mesure et évaluation, l'interprétation des résultats, que l'évaluation soit formative ou sommative, est dite normative ou critériée.

Note: Les définitions qui suivent permettent de mieux analyser les pratiques mais il faut considérer que ces pratiques sont souvent un alliage de plusieurs formes d'évaluation qu'il est alors difficile de dissocier l'une de l'autre comme on le fait en théorie.

L'interprétation normative

L'interprétation est normative quand les résultats d'un élève sont exprimés en comparaison avec les résultats d'autres élèves du groupe auquel il appartient ou d'une population plus ou moins vaste: régionale ou nationale. Plus le groupe utilisé pour fin de comparaison est restreint, plus l'interprétation est relative. Un élève peut être considéré fort parce qu'il se situe au premier rang d'une classe faible. Le rang cinquième,* tel qu'exprimé dans les bulletins scolaires, est un exemple d'une interprétation normative.

L'interprétation critériée

L'interprétation *critériée* repose sur la comparaison du résultat d'un élève avec le degré attendu de maîtrise d'un ou de plusieurs objectifs d'un programme, sans tenir compte des résultats des autres élèves. Une telle évaluation implique que l'on ait bien défini au préalable les objectifs à atteindre.

Formes diverses de mesure

Qu'il s'agisse d'évaluation formative ou sommative, d'interprétation normative ou critériée, diverses mesures sont utilisées: examens écrits traditionnels, travaux longs, interviews de type verbal, examens dits objectifs, tests standardisés, etc. Leur utilisation soulève plusieurs questions et nous amène à nous interroger entre autres sur les exigences du développement des élèves, sur les fins poursuivies par l'évaluation et même sur les principales conceptions pédagogiques qui ont cours.

4.1.2 L'évaluation et les exigences de la formation

La formation: un phénomène complexe

Poser le problème de l'évaluation des apprentissages c'est poser le problème du type de formation que l'on veut donner en milieu scolaire. Dans son rapport annuel 1980-1981, le Conseil supérieur reconnaissait que l'institution scolaire a pour fonction spécifique d'instruire et d'éduquer[41]. Cela implique que cette institution ne se limite pas à la seule transmission du savoir ou au seul développement intellectuel, mais qu'elle vise un développement humain intégral, sur les plans intellectuel, socio-affectif, moral, physique. Les divers objectifs de formation proposés dans les programmes scolaires cherchent donc à assurer un tel développement de la personne.

La taxonomie de Bloom par exemple vise trois catégories d'objectifs d'apprentissage: *cognitif*, *affectif* et *psychomoteur*. De plus, à l'intérieur de chaque catégorie d'objectifs se retrouvent des niveaux différents d'apprentissage. Bloom a classifié les apprentissages cognitifs de la façon suivante: (1) l'acquisition des connaissances, (2) la compréhension, (3) l'application, (4) l'analyse, (5) la synthèse, (6) l'évaluation[42].

Le progrès de l'évaluation a permis non seulement de raffiner diverses techniques de mesure des apprentissages, mais a contribué grandement à préciser les objectifs de formation. Cette science, qui se développe à mesure que la psychologie perce les mystères du comportement

* Le rang cinquième permet de situer un élève dans sa classe alors divisée en cinq groupes à cet effet; un élève qui est au 2e rang cinquième d'une classe par exemple de 30 élèves se situe entre le 7e rang et le 12e rang si l'on donne un rang à chaque élève ou encore dans le 2e groupe le plus fort, chaque groupe comprenant 6 élèves.

41. Conseil supérieur de l'éducation, *La fonction sociale de l'institution scolaire*, *Rapport annuel 1980-1981*, tome II, pp. 1-5.

42. Cette classification, largement répandue, nous vient d'une taxonomie des objectifs d'apprentissages, telle que développée dans les années 1950 par des spécialistes sous la direction du professeur Benjamin S. Bloom.

humain, se confronte au phénomène complexe que comporte tout apprentissage. En effet, l'apprentissage, de quelque type qu'il soit, implique un changement, une transformation intérieure de l'être. On ne peut voir vraiment ce qui se passe à l'intérieur de celui qui apprend. L'observation porte nécessairement sur des manifestations extérieures de l'individu: comportements, gestes, paroles. C'est par ces manifestations que peuvent être mesurés les connaissances acquises, les habiletés développées, les intérêts, etc.[43].

Mesure et évaluation

Ce propos sur la complexité de l'apprentissage et de son évaluation amène à distinguer l'évaluation de la mesure. La mesure consiste à accorder des notes, compte tenu des données recueillies à l'aide d'instruments. En éducation, la mesure est le plus souvent indirecte en ce sens qu'elle s'applique à des comportements ou à des productions d'élèves qu'on accepte comme indices de leurs apprentissages. La mesure se distingue de l'évaluation parce qu'elle se veut objective alors que l'évaluation en soi implique un jugement de l'évaluateur. Toutefois, la rigueur et l'objectivité de la mesure sont des qualités difficiles à assurer, compte tenu des circonstances dans lesquelles se déroulent les apprentissages.

Apprentissages cognitifs

L'évaluation des apprentissages est une science jeune et, comme on l'a vu déjà, elle porte sur des objets en soi complexes et en définitive encore relativement peu connus. C'est dans les apprentissages cognitifs que les techniques d'évaluation sont le plus utilisées. Les formes d'évaluation varient selon les buts poursuivis et la nature même des apprentissages soumis à la mesure. Par exemple, dans une matière comme la maîtrise d'une langue alors que la communication orale et écrite s'en révèle la fin même, on ne saurait se satisfaire d'une forme unique de mesure. C'est à la diversité qu'il faut recourir: examens objectifs, compositions ou travaux longs, interviews, etc.

Apprentissages affectifs

L'affectivité joue un rôle fort important dans le développement humain, car elle désigne l'ensemble des sentiments et des émotions où s'enracinent les goûts et les ambitions, les attitudes et les comportements. Même les connaissances, acquises dans une matière pourront être vite oubliées ou risqueront d'être inutilisées si l'élève n'a pas développé de l'intérêt pour cette matière. Cependant, peu d'instruments de mesure ont été développés jusqu'à maintenant en milieu scolaire pour évaluer des objectifs d'ordre affectif. C'est pourquoi une prudence particulière s'impose dans l'évaluation de tels objectifs.

Apprentissages psychomoteurs

Les apprentissages de type psychomoteur sont ceux «qui impliquent le contrôle et l'éducation des mouvements du corps: mouvements volontaires ou involontaires, très visibles ou à peine perceptibles, simples ou complexes ainsi que des ensembles de mouvements successifs ou simultanés. Cela inclut également l'acquisition de tous les attributs physiques qui assurent le bon fonctionnement et l'efficacité de ces mouvements, comme l'endurance, la précision, la souplesse, la dextérité, la coordination, etc.[44]». Selon Tousignant, tout en étant faciles à identifier par l'observation, ces mouvements demeurent très difficiles à classifier vu la grande variété des formes et des combinaisons sous lesquelles ils se présentent. L'évaluation dans le domaine psychomoteur peut porter sur la performance ou le résultat de l'activité.

4.1.3 L'évaluation, la sélection et la prise de décision

Sélection et élimination

L'évaluation des apprentissages scolaires soulève des objections d'ordre sociologique. Au nom d'objectifs de démocratisation, plusieurs groupes considèrent que, dès les premières années du primaire et même dès le préscolaire, l'école se fait fortement sélective. Au secondaire, des jeunes se voient dirigés vers des études plus courtes ou encore sur des voies d'évitement. L'analyse du phénomène de l'échec scolaire et de l'orientation par l'échec démontre que l'école ne fait alors que reproduire les classes sociales. Ainsi, selon ces groupes, l'évaluation devient l'instrument par excellence de sélection et d'élimination.

Des organismes comme la Centrale de l'enseignement du Québec ont fait pression pour le retrait de certains instruments, tels les tests de fonctionnement intellectuel utilisés au préscolaire[45]. Ils dénoncent l'évaluation sommative et ses effets «négatifs» sur les jeunes de

43. Robert Tousignant, *Les principes de la mesure et de l'évaluation des apprentissages*, Éditions Préfontaine Inc., 1982, p. 15 .
Plusieurs des définitions proposées dans cette partie s'inspirent de cet ouvrage.

44. *Ibid.*, p. 153.

45. Communication d'un représentant de la C.E.Q. au colloque du Conseil supérieur de l'éducation sur l'évaluation, décembre 1982.

milieu populaire qui sont les plus déclassés. La C.E.Q. considère que l'on assiste actuellement à un resserrement de l'évaluation sommative et craint que cela ne conduise encore à une plus grande sélection — élimination. Cet organisme affirme que tous les jeunes ont droit à une formation de base la plus large possible et «qu'il n'y a pas de place ni pour l'élimination ni pour la sélection avant la fin du secondaire». Aussi, demande-t-il que l'évaluation cesse d'être un mécanisme de tri pour s'intégrer vraiment au processus d'apprentissage. Cet organisme privilégie l'évaluation formative, laquelle doit être axée sur l'entraide plutôt que sur l'élitisme et la compétition.

Rôle souhaité de l'école

Le Conseil, dans son rapport sur *La fonction sociale de l'institution scolaire* n'a pas manqué d'aborder ces questions. Le Conseil a alors défini ses vues sur l'action que l'école doit mener face aux inégalités sociales qui se traduisent en inégalités scolaires. Il propose que l'école offre plusieurs modèles pédagogiques pour ainsi tenir compte des différences culturelles chez les élèves. On a constaté par exemple que les jeunes de milieux défavorisés éprouvent particulièrement de la difficulté à saisir le langage formel emprunté fort souvent par le milieu scolaire. Le Conseil considère, comme d'autres, que le système scolaire québécois contribue à créer des groupes différents d'élèves. Il conclut alors dans son rapport à la nécessité d'une meilleure formation générale pour tous les élèves de l'enseignement primaire et secondaire.

Par ailleurs, le Conseil réclamait que l'on offre des programmes de formation qui favorisent l'excellence et l'émergence d'élites[46]. Celles-ci doivent recevoir une formation sociale encore plus grande, compte tenu de l'influence qu'elles doivent exercer dans leurs champs respectifs de compétence. Le Conseil ajoutait que «tant et aussi longtemps qu'un refus à peine voilé de mesurer les apprentissages ne sera pas complètement dissipé, la compétence et l'excellence ne pourront être atteintes[47]», voulant par là signifier l'importance de l'évaluation pour assurer un enseignement de qualité. En effet, c'est l'évaluation qui permet aux maîtres et élèves de faire le point et d'ajuster au besoin leur action.

L'apprentissage, une démarche personnelle

Cela ne signifie pas que le Conseil privilégie un type d'évaluation qui favorise la compétition, comme on le verra plus loin. Le milieu scolaire est encouragé à faire appel à diverses méthodes d'enseignement qui favorisent les activités collectives et qui développent le sens de la solidarité. La facilité même à communiquer avec les autres se révèle un moyen d'apprentissage efficace. Il n'en demeure pas moins que chaque individu a des talents qui lui sont propres et qu'il doit développer au maximum. C'est pourquoi la pédagogie se doit de respecter dans toute la mesure du possible le cheminement individuel.

Le droit de l'étudiant à l'information que lui procure l'évaluation de ses apprentissages repose donc sur son besoin même d'un cheminement personnalisé.

L'évaluation vise alors «à juger de la situation d'un élève en certains domaines de son développement en vue de prendre les meilleures décisions possibles relatives à son cheminement ultérieur[48]». Cette évaluation permet d'attester du degré d'atteinte des objectifs d'apprentissage proposés.

Une information nécessaire aux parents

Pour les plus jeunes élèves, au primaire et au secondaire, et même souvent pour des étudiants plus âgés, les parents ont droit d'être informés du cheminement scolaire de leurs enfants et entre autres sur les difficultés que ces derniers connaissent. Les parents sont et doivent demeurer les premiers responsables de l'éducation de leurs enfants. Il s'agit dès lors de déterminer le type d'information à fournir aux parents et de recourir aux formes d'évaluation qui sont les plus appropriées.

Sanction et classement

L'évaluation des apprentissages conduit inévitablement à classer et à sélectionner, du moins à partir de certains degrés d'enseignement. Au primaire les éducateurs s'accordent à reconnaître l'impact négatif que peut avoir sur des jeunes enfants un système d'évaluation qui met l'accent sur les comparaisons entre élèves et qui rappelle constamment à plusieurs un certain état d'infériorité. Au secondaire, les élèves ont à faire graduellement des choix de

46. Par élites il faut entendre ici des compétences supérieures qu'on doit trouver dans les divers domaines d'activités et qui ne sauraient être l'apanage d'une classe sociale particulière.

47. Conseil supérieur de l'éducation, *La fonction sociale de l'institution scolaire*, p. 37

48. Ministère de l'Éducation, *Politique générale d'évaluation pédagogique*, Secteur du préscolaire, du primaire et du secondaire, (document 16-7500), p. 7

cours et, à plus ou moins brève échéance, ils doivent faire face à la sélection et à l'élimination. Une évaluation qui ne leur permettrait pas de se situer par rapport aux autres élèves leur rendrait un mauvais service, particulièrement au second cycle.

Buts de l'évaluation des apprentissages

Ainsi, l'évaluation des apprentissages peut être subordonnée à plusieurs fins généralement complémentaires, mais qui ne commandent pas moins des formes différentes. Comme le rappelle la politique du ministère de l'Éducation sur l'évaluation[49], l'évaluation des apprentissages peut viser à

- améliorer les décisions relatives à l'apprentissages des élèves ou des étudiants
- fournir aux élèves ou étudiants des informations sur le degré de leurs réussites ou de leurs échecs de façon
  - — à faciliter leur orientation dans la poursuite de leur cheminement soit dans des études supérieures, soit sur le marché du travail
  - — à leur fournir des attestations qui leur ouvriront les portes dans d'autres institutions ou dans d'autres milieux
- informer les étudiants tout au long de leurs apprentissages et les parents quand il y a lieu (pour les plus jeunes élèves)
- fournir des informations aux autorités scolaires, aux divers paliers, sur la qualité des services éducatifs en milieu scolaire, sur la pertinence des programmes, sur le degré d'atteinte des objectifs éducatifs définis aux institutions en regard des attentes de la population.

4.1.4 L'évaluation et la pédagogie

La pédagogie ouverte

Au-delà de buts généraux assignés à l'évaluation des apprentissages et sur lesquels les éducateurs peuvent généralement s'entendre, la discussion reste ouverte sur la valeur de divers types de mesures utilisées en éducation. Des tenants de la pédagogie dite « ouverte » s'opposent à ce qu'ils appellent « la dictature de la méthodologie quantitative[50] ». Tout en reconnaissant l'utilité de techniques de mesures quantitatives rigoureuses pour évaluer des formes simples d'apprentissages, ils affirment la raison d'être d'une évaluation plus subjective, la subjectivité devant être « soigneusement délimitée par l'observation systématique de chercheurs confirmés dans la meilleure tradition de l'anthropologie[51] ».

> *L'évaluation au sens de la pédagogie ouverte prise comme phénomène global demande une méthodologie qui suive de près l'expérience des enfants en classe, une méthodologie d'observation des participants, des entrevues exhaustives et une minutieuse description, qui soit subjective dans l'acception défendue ci-dessus pour la découverte de la signification de l'expérience concrète, du point de vue des enfants et des enseignants*[52].

Bien que les techniques en mesure et évaluation doivent beaucoup à la psychométrie, les éducateurs tendent de plus en plus à adapter ces techniques à des pratiques qu'ils veulent « édumétriques », c'est-à-dire attentives aux diverses dimensions de l'éducation.

Le cadre de la présente étude ne permet pas de faire un tour d'horizon des diverses conceptions pédagogiques. Cette brève référence à la pédagogie dite ouverte illustre tout au moins le besoin d'être attentif aux implications des divers moyens d'évaluation des apprentissages utilisés en milieu scolaire.

4.1.5 Quelques principes directeurs

Dans les pages qui précèdent, le Conseil a fait parfois implicitement des choix pédagogiques, et avant de décrire les pratiques qui ont cours, il s'impose qu'il établisse clairement certaines orientations qui le guideront. Ces orientations sur l'évaluation se veulent conformes à une pédagogie humaniste et une tentative de réponse aux reproches, souvent mérités, faits à l'évaluation. Encore s'agit-il de principes qui ne se veulent pas absolus et qui demeurent soumis à l'examen critique. Là est la condition même de l'évolution de la pensée pédagogique.

---

49. *Ibid.*, p. 6
50. PAQUETTE, HEIN, PATTON, *Évaluation et pédagogie ouverte*, Éditions NHP, Québec, 1980, p. 24.
51. *Ibid.*, p. 35.
52. *Ibid.*, p. 40.

a) L'évaluation des apprentissages doit être attentive aux diverses composantes du développement humain

On l'a vu précédemment, on distingue dans le développement trois grands domaines d'apprentissage: cognitif, affectif et psychomoteur. D'où l'importance de recourir à différentes formes d'évaluation afin de mieux tenir compte de cette diversité. D'où l'importance encore d'user de discernement dans l'interprétation même des résultats obtenus par la mesure.

b) L'évaluation des apprentissages doit respecter la complexité de l'activité éducative

Cette activité repose sur un ensemble de situations pédagogiques souvent fort complexes qui en fondent la qualité et qui échappent en partie à l'observation. Cette activité poursuit des fins qui, elles-mêmes, ne peuvent toutes faire l'objet de la mesure. Et, ce serait réduire grandement cette activité que d'orienter tout effort éducatif vers l'atteinte seulement d'objectifs mesurables.

c) L'évaluation des apprentissages doit être cohérente avec le vécu réel de l'activité pédagogique

L'évaluation formative fait partie intégrante du processus d'apprentissage. Elle permet d'éclairer professeurs et élèves sur la façon dont se déroule ce processus.

L'évaluation sommative répond de son côté à plusieurs fins qu'on a également définies antérieurement. Cette évaluation doit aussi correspondre à la réalité pédagogique vécue par les professeurs et les élèves.

Au-delà d'un ensemble de données théoriques, l'évaluation doit tenir compte de situations fort différentes de formation entre les secteurs d'enseignement. Les besoins d'évaluation formative sont fort différents selon qu'il s'agit par exemple d'enseignement primaire ou d'enseignement supérieur. Plus les élèves sont jeunes et dépendants du maître, plus l'évaluation formative devra être exercée par le maître. Les formes d'évaluation sommative varient également selon les types d'apprentissages et de formation mis en cause.

d) L'évaluation des apprentissages repose sur des droits et des devoirs

- droit des étudiants et des parents des plus jeunes d'être éclairés et droit des étudiants d'être aidés tout au long de leur formation puis de voir reconnaître leurs études;
- devoir des enseignants d'évaluer constamment la pertinence de leur action pédagogique; devoir des étudiants de collaborer à l'évaluation;
- droit des instances scolaires et de la société d'être informées sur la valeur des activités de formation; devoir des instances scolaires de s'assurer que les élèves soient soumis à des formes valables d'évaluation.

4.2 L'évaluation des apprentissages au primaire et au secondaire[53]

4.2.1 Politiques nationale et locales

Politique nationale

Les régimes pédagogiques précisent des responsabilités en évaluation des apprentissages et sur les informations à fournir aux parents. Le régime du secondaire comporte de plus une section sur la sanction des études. Or, il faut aller au-delà des règles d'ordre administratif pour mieux connaître les orientations pédagogiques que le ministère de l'Éducation propose aux milieux. Elles sont d'ailleurs contenues dans un document qui consacrait un chapitre à l'évaluation: *L'école québécoise, énoncé de politique et plan d'action*. Puis elles furent précisées dans un texte récent qui a pour titre *Politique générale d'évaluation pédagogique*.

Les idées qui y sont mises de l'avant résultent de la consultation menée dans le cadre de l'étude du Livre vert sur l'enseignement primaire et secondaire. Ces orientations font écho aux connaissances actuelles en mesure et évaluation. Qu'il suffise ici de rappeler, outre les fondements théoriques qui rejoignent le cadre théorique défini précédemment, quelques éléments importants qui doivent éclairer les pratiques actuelles.

53. Les données quantitatives, dans cette partie relative à l'enseignement primaire et secondaire, proviennent du sondage mené par le Conseil dans les commissions scolaires, à moins qu'une autre source ne soit indiquée. Ce sondage nous renseigne principalement sur les trois points suivants: le cadre dans lequel se pratique l'évaluation des apprentissages, l'importance accordée aux diverses pratiques d'évaluation, les besoins exprimés pour améliorer ces pratiques.

La politique ministérielle affirme la primauté de l'enseignant dans l'évaluation formative des apprentissages, en raison de la nature de son travail et de la relation directe et continue qu'il a avec l'élève. Elle reconnaît aux commissions scolaires la responsabilité d'établir des politiques locales comme moyen de répondre aux besoins des milieux et d'apporter aux écoles et aux enseignants tout le soutien dont ils ont besoin.

Cette politique reconnaît encore aux commissions scolaires la responsabilité de déterminer le format et le contenu du rapport écrit d'évaluation à transmettre aux parents. Le Ministère spécifie toutefois que ce formulaire doit contenir un minimum d'informations sur les matières d'enseignement et sur le progrès de l'élève dans celles-ci et que ces informations doivent être exprimées avec clarté selon le type d'évaluation réalisée[54]. Le Ministère reconnaît sa responsabilité de fournir aux milieux divers documents d'information sur l'évaluation. Il s'attribue la responsabilité d'évaluer l'atteinte des objectifs de ses programmes sur l'administration d'épreuves critériées à la fin des cycles du primaire et du secondaire. Il rappelle par ailleurs que «ces épreuves ne devraient pas servir à des fins de passage à une classe ou à un niveau supérieur». Cette politique établit enfin les conditions de délivrance du diplôme de fin d'études secondaires et prévoit, entre autres, l'administration par le Ministère d'un certain nombre d'examens de certification de 4e et 5e années du secondaire.

Peu d'impact encore de cette politique

La politique officielle du ministère de l'Éducation n'a pas encore connu tout l'impact souhaité: 50% des commissions scolaires disent appliquer une politique d'évaluation, et ce sont les trois quarts d'entre elles qui définissent localement cette politique. L'utilisation de la politique du Ministère ne se ferait que dans environ 15% des commissions scolaires. D'ailleurs, à peine 35% de ceux qui connaissent cette politique se disent optimistes sur ses chances d'application; si presque tous les directeurs généraux (94%) et une bonne majorité de directeurs d'école (70%) l'ont lue, c'est 45% seulement des enseignants qui connaissent cette politique, selon le sondage mené dans les commissions scolaires.

Politiques locales

56% des directeurs généraux et des directeurs d'école ayant répondu au sondage affirment l'existence d'une politique dans leurs commissions scolaires; ces politiques locales, même quand elles ont été inspirées par la politique nationale — dans environ 25% des cas — ont été élaborées avec la participation des directeurs généraux, des directeurs d'école et du personnel enseignant et non enseignant (les directeurs évaluent respectivement à 70% et à 53% le nombre de ces derniers participants). Par ailleurs, 32% des enseignants affirment l'existence de telles politiques. Il n'est pas interdit de croire qu'un bon nombre d'enseignants sont soumis à certaines règles, à un certain cadre qu'ils n'associent pas à une politique comme telle.

Là où n'existe pas de politique, 23% des directeurs d'école et 31% des directeurs généraux affirment l'existence de pratiques courantes bien identifiées. Et même dans les commissions scolaires où l'on n'identifie aucune politique ni aucune pratique commune, il est difficile d'imaginer que les écoles et les enseignants ne soient pas soumis à certaines règles qui peuvent conditionner d'une certaine façon les pratiques d'évaluation comme par exemple le type de bulletin scolaire à envoyer aux parents, les règles de reconnaissance des études au secondaire.

Là où il n'y a pas de politique officielle, on retrouve souvent des pratiques communes qui n'engagent pas toujours les enseignants. Il est assez significatif de constater à cet égard que la majorité des enseignants interrogés — 66% — se considèrent autonomes dans l'évaluation de leurs élèves et que plusieurs disent ignorer l'existence de politiques là où ils enseignent.

4.2.2 Pratiques d'évaluation sommative

Même si l'évaluation formative est de première importance et constitue en quelque sorte un préalable à l'évaluation sommative, c'est cette dernière que visent la plupart des observations entendues par le Conseil. Les défauts attribués à l'évaluation sommative sont sans doute plus apparents et ont un impact plus visible sur les élèves et sur l'organisation scolaire.

---

54. Ministère de l'Éducation, *Politique générale d'évaluation pédagogique*, p. 17.

Les régimes pédagogiques apportent également des précisions à ce sujet.

L'évaluation sommative répond à des besoins de contrôle, de classement et d'information et c'est à ce type d'évaluation que les autorités scolaires ont consacré le plus d'efforts jusqu'à maintenant. Cette évaluation porte en grande partie sur les objectifs d'ordre cognitif et son interprétation est plus souvent normative que critériée.

Note: Quand il s'agit de savoir à quels types d'évaluation les enseignants s'adonnent, 27% des répondants n'identifient aucune case relative à l'évaluation sommative et formative et 41% s'abstiennent de répondre en regard de l'évaluation à interprétation critériée ou à interprétation normative Les pourcentages d'abstentions sont également élevés chez les directeurs généraux et les directeurs d'école. Il semble réaliste de croire que ces abstentions sont dues plus à la confusion ou aux doutes que suscitent ces distinctions docimologiques qu'à l'absence véritable d'évaluation. Les comparaisons mêmes entre les pourcentages obtenus témoignent de cette confusion.

Les commissions scolaires

Des commissions scolaires investissent beaucoup de temps et d'efforts à la préparation et à l'administration d'examens et de tests. Certaines consacrent même entre 10 à 20 jours par année, dans leurs écoles, à des sessions d'examens et de tests provenant du Ministère ou de leurs services. Souvent, on utilise l'informatique pour traiter les résultats de tests locaux et fournir des analyses aux écoles et aux enseignants.

Voyons plus précisément l'ampleur que peut prendre l'intervention locale en évaluation sommative en nous référant à un rapport de l'une des plus grandes commissions scolaires. Ainsi, dans l'optique d'un système d'évaluation sommative à interprétation normative, on projette d'administrer des examens-synthèses en français et en mathématiques pour les 1re et 4e années du primaire et la 1re année secondaire. Dans le cadre de la reconnaissance des études secondaires, cette commission scolaire administre chaque année aux élèves du secondaire des examens en plusieurs matières non couvertes par des examens du Ministère. En 1981-1982 furent ainsi préparés 107 examens; en 1981-1983, ce nombre doit être porté à près de 140.

Toujours dans cette commission scolaire, une batterie de tests de fonctionnement intellectuel sont administrés depuis longtemps dans les classes de 2e à 6e années primaire et en 2e année secondaire. Une révision périodique est assurée à ces tests. Des tests en rendement scolaire sont également appliqués: en français, de la 2e année du primaire à la 3e du secondaire; en mathématiques de la 2e année du primaire à la 2e du secondaire; en anglais langue seconde, de la 6e du primaire à la 3e du secondaire. Par ailleurs, dans l'avenir on compte développer davantage des instruments d'évaluation qui touchent au développement général des élèves: créativité, attitudes, intérêts, socialisation, développement physique, etc.

Ce rapport démontre que règne dans les classes une certaine obsession des notes. Dans ses audiences, le Conseil a entendu d'autres élèves déplorer que certains examens ne soient pas pertinents avec les objectifs définis dans un programme, que des examens contiennent trop de questions-pièges, que certains examens de fin de session ne permettent pas de couvrir toute la matière, qu'en début de cours, ils ne soient pas ou peu informés des types d'examens auxquels ils seront soumis.

Pratiques au primaire

Au primaire, où l'on fournit surtout des résultats d'évaluations sommatives à interprétation normative pour des matières considérées prioritaires comme le français, l'anglais et les mathématiques, l'importance du bulletin scolaire amène les enseignants à devoir se préoccuper du rendement scolaire de leurs élèves, principalement dans ces matières. Leur enseignement se veut conforme aux exigences de ces évaluations; se pose alors la question de savoir la place que l'on fait au développement intégral qui comporte, comme on l'a rappelé dans notre cadre théorique, des objectifs d'ordres à la fois cognitif, affectif et psychomoteur et cela dans les divers champs de l'activité humaine. Nombre de travaux et d'exercices sont de plus notés dans le bulletin alors que bien souvent ils n'auraient dû servir qu'à des fins d'évaluation formative.

Une interprétation normative

Les pratiques actuelles d'évaluation sommative sont généralement accompagnées d'une interprétation normative, interprétation qui met donc l'accent sur la place qu'occupe un élève par rapport à sa classe. Et, c'est en référence à ce type d'interprétation des résultats que des personnes ou des groupes dénoncent le classement, la discrimination, la sélection et l'élimination auxquels peut conduire l'évaluation des apprentissages.

L'interprétation critériée semble beaucoup moins courante en évaluation sommative. Les données du sondage, bien qu'on doive les interpréter avec prudence, tendent à le démontrer. Ce n'est que très récemment qu'en certains endroits on exprime les résultats scolaires en termes de critères atteints ou non atteints dans le bulletin scolaire. Les programmes-cadres se prêtaient d'ailleurs plus difficilement au recours à l'interprétation critériée, vu le manque d'objectifs clairs et précis.

4.2.3 Pratiques d'évaluation formative

Le ministère de l'Éducation

Conformément à sa politique d'évaluation pédagogique, le Ministère veut venir en aide aux milieux scolaires en leur fournissant des prototypes d'instruments d'évaluation formative qui présentent les caractéristiques suivantes [55].

— Ils correspondent aux objectifs des nouveaux programmes

— ils sont préparés de façon à permettre une interprétation critériée

— ils s'étendent à différents niveaux d'apprentissage et non seulement à la simple acquisition de connaissances.

Par ailleurs, le Ministère affirme le rôle important de l'enseignement et lui laisse le soin d'établir des seuils de réussite.

Pratiques au secondaire

La Commission de l'enseignement secondaire du Conseil avait observé dans plusieurs écoles que l'évaluation fait l'objet de pratiques très divergentes, non seulement entre les écoles visitées, mais à l'intérieur d'une même institution.

> *... les uns attribuent aveuglément des notes selon leur bon plaisir; les uns favorisent inconditionnellement les examens dits «objectifs», les autres ne jurent que par les examens qui appellent des développements plus subjectifs* [56].

Perception d'élèves

Il est intéressant de connaître la perception des premiers intéressés, les élèves, à l'égard des examens auxquels ils sont soumis.

> *Des élèves se plaignent d'avoir à subir des examens démesurément longs, d'être victimes d'examens-contrôles donnés à l'improviste, de n'être évalués qu'au moyen d'examens objectifs où le hasard, selon eux, détermine le résultat au détriment du savoir. Certains ont fait part d'expériences qu'ils considèrent injustes; parmi toutes les notes obtenues par les élèves dans une matière donnée, les enseignants consignent au bulletin la note la plus faible afin de faire mousser la motivation et la compétition. Ou encore le cas de ces travaux de recherche supposément faits en groupe, qui sont finalement l'oeuvre d'un seul élève, mais pour lesquels une note est attribuée uniformément à tous* [57].

Les commissions scolaires

L'examen de politiques locales nous indique qu'effectivement on se préoccupe d'améliorer l'évaluation formative. Le premier énoncé de la politique d'une commission scolaire visitée par le Conseil porte sur l'évaluation formative:

Note: Le terme «examen» est générique et désigne toute épreuve visant à évaluer les apprentissages alors que le mot «test» est réservé à des instruments de mesure qui se veulent plus rigoureux et dont la fabrication et l'utilisation font appel bien souvent à la standardisation.

> *intensifier le développement d'instruments de mesure à fonction formative au primaire et au secondaire;*
>
> *en promouvoir l'utilisation;*
>
> *encourager les enseignants à développer leurs propres instruments.*

À cette fin, on a préparé des tests diagnostiques en mathématiques et en langue seconde pour le primaire. Au secondaire, à une batterie de tests critériés déjà préparés, on a ajouté des tests critériés en équipement motorisé. Au début de l'année, cette commission scolaire aurait envoyé à toutes ses écoles primaires et secondaires un document présentant l'ensemble des instruments critériés disponibles. Et des sessions de perfectionnement en évaluation

---

55. *Ibid.*, p. 13.

56. Conseil supérieur de l'éducation, *L'évaluation des apprentissages*, p. 12.

57. *Ibid.*

formative ont été données à des groupes d'enseignants. Cette commission scolaire affirme également son intention de favoriser la recherche et la mise au point d'instruments dans divers champs qui concernant le développement intégral: créativité, attitudes, intérêts, socialisation, développement physique.

Enfin, il est intéressant de noter qu'un plan de développement pour les trois prochaines années (1983-1985) fait une place plus grande à l'évaluation formative en prévoyant la révision ou le développement d'instruments de mesure à fonction formative, en mathématiques, en langue maternelle en langue seconde. On projette encore de promouvoir l'évaluation formative par la diffusion de documents explicatifs et de guides d'utilisation d'instruments d'évaluation.

On peut dès lors constater qu'en matière d'évaluation formative, les politiques, du Ministère et des commissions scolaires, présentent des projets plutôt que de faire écho à des actions ou des pratiques actuelles.

Pratiques au secondaire

Les gens reprochent assez facilement à l'école secondaire de dispenser une formation inadéquate, situation due à un manque de continuité dans les apprentissages, à un enseignement non suffisamment attentif aux difficultés individuelles, à l'absence d'un enseignement correctif. Faudrait-il conclure qu'il ne se fait pas assez d'évaluation? Il semble bien que oui en ce qui regarde l'évaluation formative. Un rapport de la Commission de l'enseignement secondaire fait à cet égard une description fort éclairante de la situation après avoir rappelé que le modèle pédagogique dominant est celui de l'enseignement de masse: «On enseigne pour la moyenne des élèves.» Étant donné le nombre d'élèves par classe et le nombre de groupes différents qu'il rencontre, l'enseignant ne se considère pas en mesure de faire de l'enseignement individualisé et d'aider suffisamment les élèves qui éprouvent des difficultés.

> *Trop peu d'élèves bénéficient d'un enseignement correctif personnalisé. Les jeunes qui éprouvent des difficultés d'apprentissage se voient souvent offrir des formules qui aident davantage à obtenir une note satisfaisante plutôt qu'à permettre de bien comprendre. Une pratique consiste à dépister en cours d'année les élèves les plus faibles et à leur faire passer des examens d'un niveau inférieur: les élèves de voie forte passent les épreuves de voie moyenne et ceux de voie moyenne des épreuves de voie allégée. Le Ministère suit la même tendance lorsqu'il pratique une double correction de certains examens: les élèves de cinquième secondaire qui n'ont pas réussi l'examen de mathématiques 532 profitent d'une nouvelle correction basée sur les critères du cours de mathématiques 522. Parce que les résultats bruts obtenus par les élèves lors de ces épreuves arrivent très tard dans les commissions scolaires, de telles mesures ne réussissent pas à dépister et à corriger les problèmes d'apprentissage. Les élèves qui échouent ne savent pas pourquoi; ils traîneront leurs problèmes dans l'étape suivante, jusqu'à l'échec* [58].

Les élèves déplorent être laissés à eux-mêmes quand ils rencontrent des difficultés particulières mises à jour par des examens. Ils constatent que les professeurs qui enseignent dans une discipline qu'ils ne maîtrisent pas se montrent incapables de fournir de l'aide individualisée. Et pourtant tous — parents, administrateurs, professionnels de l'enseignement — s'accordent à dire que l'évaluation formative doit précéder l'évaluation sommative, que c'est là le moyen de rendre justice aux élèves en leur donnant en cours de route toutes les chances d'atteindre les objectifs définis dans les programmes.

Pratiques au primaire

Toutes ces observations visent le secondaire. Au primaire, la situation est quelque peu différente. Comme le rapport annuel du Conseil de l'an dernier le note[59], certains courants pédagogiques humanistes ont conduit à une action éducative «plus sensible aux dimensions affectives et au développement global de la personne». Plusieurs autres facteurs viennent atténuer cette course aux notes déplorée au secondaire. La stabilité et la continuité assurées par le titulaire favorisent une action éducative qui porte, non pas uniquement sur la «matière», mais sur l'ensemble du développement. De plus, l'échéance au terme de laquelle les élèves doivent prendre des orientations majeures qui dépendent de leurs résultats scolaires se situe au secondaire; la pression du succès devient moins forte au primaire. Mais il n'en demeure pas moins que les parents se disent très attentifs aux «notes». D'où une

58. Conseil supérieur de l'éducation, *L'évaluation des apprentissages*, p. 8.

59. Conseil supérieur de l'éducation, *L'activité pédagogique, Rapport annuel 1981-1982*, p. 23.

certaine ambivalence de l'école primaire à la fois très attentive à une pédagogie centrée sur le développement général et soumise à des préoccupations de rendement intellectuel.

Des initiatives fort positives

Le tableau serait incomplet si on ne faisait pas écho aux initiatives observées qui sont autant de voies d'amélioration à proposer. Ainsi, plusieurs écoles ont défini un projet éducatif où l'évaluation prend une place importante; elles ont élaboré divers instruments d'évaluation pédagogique. On retrouve dans ces écoles un véritable travail d'équipe sans lequel il est bien difficile de se donner des instruments de mesure adéquats. Ce travail d'équipe est soutenu par divers moyens: attribution de locaux, de temps dans l'organisation des journées pédagogiques, de volumes et d'instruments appropriés et enfin support par un personnel qualifié en mesure et évaluation.

Certaines des écoles visitées par la Commission de l'enseignement secondaire ont affirmé leur volonté de s'assurer que l'évaluation repose sur des instruments de mesure les plus sûrs possibles et que les objectifs d'apprentissage soient bien atteints. Ces écoles utilisent de façon complémentaire l'évaluation formative et l'évaluation sommative.

> *Dans ces écoles qui ont opté pour une approche pédagogique individualisée de type modulaire, l'élève procède à l'étude de son unité d'apprentissage, laquelle a été construite par les enseignants eux-mêmes. Lorsque l'élève considère qu'il a maîtrisé ses apprentissages, il passe un auto-test afin de vérifier sa compréhension et de mesurer son aptitude à se présenter à l'examen de fin de module. S'il réussit ce dernier examen de façon satisfaisante, c'est-à-dire, s'il se situe au-delà du seuil de réussite qu'on a fixé à 80%, il procède à l'étape suivante de son programme; sinon, il reçoit un enseignement correctif et passe un nouvel examen qui révélera s'il a satisfait à la maîtrise des éléments jugés importants pour sa formation* [60].

On doit constater que cette façon de faire est bien différente de celle d'enseignants qui multiplient les examens pour aiguillonner les élèves et qui ne s'assurent pas toujours pour autant de connaître leurs difficultés ni de leur fournir un enseignement correctif approprié. L'évaluation formative ne saurait donc résulter d'une simple addition d'évaluations sommatives.

Rapport écrit d'évaluation

L'évaluation poursuit entre autres objectifs celui de fournir aux parents de l'information sur le cheminement scolaire de leurs enfants. Cette information peut être assurée de plusieurs manières: envoi aux parents de travaux ou d'épreuves corrigés et notés par l'enseignant, rencontres à l'école. Mais c'est surtout par le rapport écrit d'évaluation, dit encore bulletin scolaire, que les parents sont informés de façon continue et systématique sur le cheminement de leurs enfants.

Sur ce rapport sont inscrits des résultats d'évaluations sommatives généralement exprimés sous forme de pourcentages qui veulent ainsi témoigner du degré de maîtrise des apprentissages des matières au programme. Souvent, à défaut d'objectifs ou de critères précis, ces résultats sont formulés à partir de comparaisons établies, du moins implicitement, entre les élèves d'un groupe donné. L'usage du rang cinquième accompagne généralement ces pourcentages.

On observe toutefois que plusieurs milieux expérimentent des rapports d'évaluation où sont inscrits sous forme critériée, soit des résultats d'évaluation sommative, soit des résultats d'évaluation formative.

Au primaire, dans nombre d'endroits, les bulletins scolaires ne contiennent des résultats d'examens que pour quelques matières seulement, comme si les autres matières étaient sans importance. De fait, l'accent est mis sur le degré de réussite des élèves dans les matières dites de base. On est ainsi loin d'assurer une formation globale des jeunes qui fréquentent ces établissements.

4.2.4 Observations

- **L'action du ministère de l'Éducation**

Une politique à actualiser

Le sondage mené dans les commissions scolaires nous indique que la politique du ministère de l'Éducation n'a pas encore pénétré beaucoup de milieux scolaires et même un bon

60. Conseil supérieur de l'éducation, *L'évaluation des apprentissages*, p. 4.

nombre d'administrateurs scolaires (35%) mettent en doute les chances de succès de son application. Par ailleurs, cette politique résulte de plusieurs consultations et on peut constater que son cadre s'inspire des connaissances actuelles en mesure et évaluation. Il faut donc souhaiter que cette politique soit mieux connue des milieux, car c'est à la lumière de l'expérience qu'on pourra juger de ses résultats.

Des besoins clairement exprimés

Le sondage mené dans les commissions scolaires indique encore que les divers agents concernés sont bien conscients de l'importance de l'évaluation des apprentissages: 94% des directeurs généraux et 82% des directeurs d'école considèrent cette évaluation très importante alors que 94% des enseignants la considèrent importante. D'autre part, les besoins identifiés par les enseignants pour qu'ils puissent améliorer leurs pratiques se présentent dans l'ordre suivant: 72% souhaitent recevoir des tests formatifs critériés pour les principaux programmes; 68% demandent des instruments d'évaluation pour des domaines peu explorés jusqu'ici; 59% réclament une aide régulière et du perfectionnement.

Les lacunes observées dans les pratiques d'évaluation des apprentissages montrent l'importance d'aider les enseignants, de favoriser leur perfectionnement en mesure et évaluation. Perfectionnement qui doit conduire même à un changement d'attitudes et de comportements. Les pourcentages élevés d'enseignants qui réclament de l'instrumentation ou du perfectionnement sont significatifs. À plus long terme, c'est à la déficience même de la formation initiale des maîtres qu'il faut parer. Le règlement prévoyant trois crédits en mesure et évaluation dans les trente crédits prescrits pour la formation pédagogique ne serait pas toujours appliqué. C'est pourtant un minimum qu'il faudrait augmenter. Ainsi, les jeunes enseignants pourraient contribuer au renouvellement des pratiques d'évaluation des apprentissages dans leurs milieux de travail.

Un contrôle à exercer

L'État a la responsabilité de voir à ce qu'on dispense à tous les Québécois, dans toutes les régions, une éducation de qualité. C'est à cette fin qu'il élabore des programmes d'études et qu'il établit divers règlements propres à assurer le bon fonctionnement des écoles. Le ministère de l'Éducation a également choisi de mesurer l'atteinte des objectifs des programmes d'étude en administrant des épreuves à interprétation critériée à la fin des cycles du primaire et du secondaire. En ce qui concerne particulièrement la sanction des études secondaires, le Ministère soumet l'obtention du diplôme à une réglementation générale qu'il décide d'autorité. De plus, il prépare et administre des examens uniformes dans certaines matières pour les élèves des 4e et 5e années du secondaire, les résultats de ces examens ne comptant que pour une partie de la note finale.

Ces examens constituent un moyen de contrôler la qualité des apprentissages des élèves et de s'assurer que l'enseignement dispensé dans les écoles ne présente pas des inégalités inacceptables entre divers milieux, entre diverses régions. Un tel contrôle, limité puisque ces examens s'ajoutent aux examens locaux dans les mêmes matières, se révèle souhaitable si l'on songe aux diverses lacunes constatées dans les pratiques d'évaluation. Il serait en effet imprudent, dans un tel contexte, de s'en remettre complètement aux milieux. Une telle décentralisation, insuffisamment préparée, serait en définitive néfaste aux élèves qui pourraient être ensuite victimes d'un contrôle et d'une sélection exercés, soit en milieu de travail, soit à un niveau supérieur d'enseignement.

L'action du ministère de l'Éducation

Des politiques locales à établir

Si un bon nombre de commissions scolaires ont défini leurs politiques, plusieurs autres semblent plutôt s'en tenir tout au plus à certaines pratiques. De plus, l'examen de plusieurs politiques indique qu'il s'agit là de cadres théoriques qui gagneraient à être précisés en termes de mesures plus concrètes. Par contre, l'examen d'autres politiques fournit des exemples du type d'interventions souhaitables.

Une constatation s'impose à l'examen de ces politiques: on se montre conscient de l'importance d'améliorer non seulement l'évaluation sommative mais tout autant l'évaluation formative, bien que par ailleurs cette dernière appartienne en partie à l'enseignant. Divers instruments ont été élaborés ou sont en voie de l'être pour aider les écoles et les enseignants. De plus, des commissions scolaires administrent elles-mêmes à certains degrés et pour certaines matières des examens uniformes sur leurs territoires. Ce contrôle exercé conjointement par les commissions scolaires et le ministère de l'Éducation est de nature à inciter les écoles et les enseignants à remédier aux lacunes que ces examens permettent d'identifier.

Importance de l'animation et du perfectionnement

S'il y a un palier d'administration scolaire où l'on ne saurait se satisfaire de mettre entre les mains des éducateurs de l'instrumentation sans autre action, c'est bien celui de la commission scolaire. *L'animation du personnel oeuvrant dans les écoles et son perfectionnement demeurent de première importance*. Le développement des connaissances en mesure et évaluation met en lumière les embûches à surmonter pour réaliser des évaluations des apprentissages qui soient vraiment équitables pour les élèves. De plus, en mesure et évaluation, on met de l'avant diverses techniques propres à améliorer les pratiques. Or, on l'a déjà constaté, peu de place est faite dans les programmes de formation des enseignants à la mesure et à l'évaluation. Sans doute un certain nombre d'entre eux ont-ils puisé dans des programmes de perfectionnement des connaissances complémentaires, mais le sondage est clair: près de 60% des enseignants identifient comme besoin une aide soutenue et du perfectionnement.

Or, il faut le déplorer, les restrictions budgétaires des dernières années ont conduit à réduire surtout le personnel professionnel de soutien comme les conseillers pédagogiques, notamment les conseillers en évaluation. Aussi, si une telle politique devait se poursuivre, on peut douter que s'amélioreront sensiblement dans un délai relativement court les pratiques d'évaluation dans nos écoles. Il s'impose de perfectionner le personnel appelé à faire un usage rationnel et efficace de toute l'instrumentation qu'on s'apprête à distribuer. Pour cela, un encadrement pédagogique adéquat se révèle nécessaire.

Plusieurs types d'évaluation à développer

Il serait difficile et mal venu de préconiser un type d'évaluation au détriment d'un autre, de privilégier par exemple l'interprétation critériée par rapport à l'interprétation normative. Tout dépend des fins poursuivies.

Nul doute que l'on a pris conscience de l'importance de l'évaluation formative comme moyen d'assurer un enseignement plus attentif au cheminement personnel des élèves et comme préalable à l'évaluation sommative. Les politiques du Ministère et de plusieurs commissions scolaires témoignent de cette prise de conscience. Et les divers instruments qu'on s'apprête à fournir aux écoles et aux enseignants contribueront surtout à sensibiliser les milieux à l'importance de ce type d'évaluation. Toutefois, on ne doit pas s'attendre à ce que chaque commission scolaire développe de tels instruments pour toutes les matières à tous les degrés. Les commissions scolaires doivent être encouragées à s'associer dans une région donnée pour la fabrication d'instruments communs. Il est nécessaire également de fournir des manuels scolaires qui contiennent divers moyens d'évaluation formative et sommative.

Il en va de même de l'évaluation à interprétation critériée, que cette évaluation soit sommative ou formative. Ce type d'interprétation soulève actuellement beaucoup d'intérêt. Car les résultats scolaires exprimés de cette façon mettent en évidence le degré de réussite des apprentissages, le degré de maîtrise d'une matière plutôt que la place occupée par l'élève par rapport aux autres élèves de sa classe. Ce type de résultats mène moins aux comparaisons entre élèves et à la compétition. Une telle orientation convient particulièrement au primaire où le classement des élèves se révèle de moins en moins souhaité. La réintégration d'élèves en difficulté d'apprentissage dans des classes régulières, la disparition du classement homogène sont des mesures qui témoignent d'une volonté d'éviter à ce niveau toute forme de discrimination à laquelle mènent le classement et la sélection prématurés.

Tôt ou tard, et plus précisément dans les dernières années du secondaire, les élèves (et leurs parents) ont besoin de se situer par rapport aux autres car, à brève échéance, soit au moment d'être acceptés à des études collégiales ou d'être engagés sur le marché du travail, ils devront faire face à la sélection, à l'élimination. À cet égard, l'interprétation normative des résultats joue un rôle utile sinon nécessaire.

L'action des écoles

Un rôle déterminant

Dans la perspective actuelle d'une plus grande décentralisation pédagogique vers l'école, cette dernière est appelée à jouer un rôle déterminant pour assurer la qualité de l'évaluation des apprentissages. Dans la définition de son projet éducatif, l'équipe-école doit accorder à l'évaluation des apprentissages toute l'importance qu'elle mérite. Les pratiques d'évaluation des apprentissages doivent être appropriées à la pédagogie vécue quotidiennement dans les classes et tenir compte des priorités ou des objectifs déterminés dans le projet éducatif.

La définition et la réalisation d'un projet éducatif est l'affaire d'une équipe qui peut compter sur le leadership pédagogique de la direction de l'école. Mise en commun d'expériences pédagogiques, préparation de matériel en mesure et évaluation, utilisation rationnelle de l'aide technique de la commission scolaire et du Ministère, sessions d'animation et de perfectionnement du personnel... sont autant de moyens à mettre en oeuvre à l'école pour améliorer l'évaluation des apprentissages. La direction doit en prendre l'initiative.

Une information adéquate aux parents

Même si le cadre du rapport écrit d'évaluation aux parents est défini par la commission scolaire, c'est à l'école que revient la responsabilité de donner à ce rapport toute la valeur souhaitée. Le Conseil a déjà indiqué dans un avis antérieur sur le primaire qu'il n'y a pas de matières à reléguer à l'arrière-plan. Aussi, les rapports écrits devraient-ils fournir des résultats d'évaluation soit sommative, soit formative, exprimés de façon normative ou critériée, pour toutes les matières du programme d'études.

Pour le primaire, comme pour les premières années du secondaire, il y a tout lieu de souhaiter que les résultats scolaires soient exprimés de façon à informer élèves et parents plus sur le degré d'atteinte des objectifs ou le degré de maîtrise des apprentissages que sur la place relative des élèves les uns par rapport aux autres. Plusieurs parents ont d'ailleurs exprimés au Conseil leur intérêt à recevoir ce type d'informations.

Tant au secondaire qu'au primaire, le bulletin doit également fournir de l'information sur le comportement général de l'élève, comme l'exigent d'ailleurs les régimes pédagogiques.

Voies de développement

L'enseignant demeure le premier responsable de l'évaluation des apprentissages, laquelle évaluation doit s'intégrer à son action pédagogique. Cette responsabilité, l'enseignant doit vouloir et pouvoir l'assumer pleinement et c'est à cette fin que sont orientées en majeure partie les voies de développement qui suivent.

- Il revient au ministère de l'Éducation et aux commissions scolaires de
  - *définir divers moyens d'animation et de perfectionnement des enseignants en mesure et évaluation*
  - *voir à ce que toute instrumentation préparée en mesure et évaluation se rende vraiment jusqu'aux écoles et aux enseignants et que ces derniers en fassent un usage rationnel*
  - *s'assurer de la qualité de l'évaluation des apprentissages pratiquée dans les écoles de même que de la qualité de l'enseignement qui y est dispensé et pour ce faire, exercer un certain contrôle par l'administration de tests et d'examens complémentaires à ceux des enseignants.*

Une grande concertation doit être assurée entre le Ministère et les commissions scolaires et entre les commissions scolaires elles-mêmes dans la préparation d'instruments d'évaluation si l'on veut éviter des coûts énormes que le contexte ne permet pas d'assumer. Concertation qui évite les duplications inutiles et qui amène les commissions scolaires d'une région donnée à mettre leurs ressources en commun pour préparer des instruments utilisables dans leurs écoles. Cette mesure constitue un support aux enseignants, qui sont appelés eux-mêmes à préparer une partie des instruments d'évaluation.

- Il revient particulièrement aux commissions scolaires qui ne l'ont déjà fait de définir des politiques locales d'évaluation des apprentissages de façon à bien départager les responsabilités et à planifier les divers moyens d'assurer la qualité de la mesure et de l'évaluation dans leurs écoles.

- Il revient aux équipes-écoles* de
  - *définir dans leurs projets éducatifs des pratiques d'évaluation des apprentissages appropriées aux orientations pédagogiques de ces projets*
  - *favoriser l'utilisation maximum de l'aide technique qui leur est offerte par leurs commissions scolaires et le Ministère*

* Par équipe-école, il faut entendre l'ensemble des agents impliqués directement dans la définition d'un projet éducatif, soit surtout la direction de l'école, les professionnels enseignants et non enseignants et les parents.

- *favoriser la mise en commun d'expériences et de tout matériel préparé à l'intérieur de l'établissement pour la mesure et l'évaluation*

- Il revient à la direction de l'école de
  - *fournir aux parents des rapports d'évaluation écrits qui rendent compte de l'ensemble du développement de leur enfant et qui fournissent des résultats d'évaluations, non seulement sommatives, mais d'évaluations formatives à interprétation critériée, évaluations qui doivent porter sur les diverses matières du programme et non sur quelques matières privilégiées.*

4.3 L'évaluation des apprentissages au collégial

NOTE

Lors de la création du Conseil des collèges, fut abolie au Conseil supérieur de l'éducation l'une des cinq commissions permanentes couvrant les divers niveaux et secteurs d'enseignement, soit la Commission de l'enseignement collégial. Mais, le Conseil supérieur, particulièrement au moment de préparer son rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation, tient à maintenir une vue d'ensemble sur le système scolaire.

En ce qui concerne l'évaluation des apprentissages, le Conseil s'en est remis en un premier temps aux deux rapports sur l'évaluation provenant du Conseil des collèges. Puis, il a recueilli d'autres données, complémentaires à celles du Conseil des collèges, en ce qui touche particulièrement l'évaluation des apprentissages.

Le Conseil est entré notamment en communication avec douze directeurs de Services pédagogiques qui ont accepté de répondre avec empressement à un questionnaire pour donner leur perception de la situation de l'évaluation des apprentissages dans leurs collèges respectifs, choisi à travers les diverses régions du Québec. La plupart indiquent leur manque de connaissance exacte de la situation de l'évaluation des apprentissages. Toutefois, leurs témoignages ajoutés à d'autres sources d'informations, conduisent le Conseil à établir ici un inventaire préliminaire, propre à permettre l'esquisse de quelques voies de développement.

4.3.1 Politiques institutionnelles

Dispositions d'un régime pédagogique

Le régime pédagogique publié dans les *Cahiers de l'enseignement collégial* détermine les conditions générales de cet enseignement: durée et nombre des sessions, nombre de cours requis dans un programme, contenus des programmes et des champs, conditions d'administration et d'inscription, exigences à l'égard des étudiants, évaluation du travail de l'étudiant et de l'enseignant, transmission des résultats et la certification...

En ce qui concerne plus précisément l'évaluation, il est intéressant de relever plusieurs dispositions de ce régime. L'article 23 précise que «chaque cours comprend un examen final administré sous la responsabilité du ministère de l'Éducation». L'article 26 indique que «le ministère de l'Éducation se réserve le droit de vérifier les plans d'études, les moyens de contrôle des cours, les questionnaires d'examens, la correction des copies d'examens et les autres travaux». Enfin, l'article 27 dit bien que «le ministère de l'Éducation pourra, à l'occasion, utiliser lui-même les moyens qu'il jugera utiles à l'évaluation de l'enseignement donné dans les collèges».

Dans un projet de règlement des études collégiales, le Ministère maintient le principe de la sanction ministérielle des études, celle-ci devant être «le gage d'une reconnaissance non équivoque, au Québec et à l'extérieur, de tous les diplômes d'études collégiales[61]».

61. Ministère de l'Éducation, *Projet de règlement concernant les études collégiales*, Juin 1982, p. 29.

Absence de politiques

Ces quelques dispositions générales, bien qu'importantes, ne sauraient constituer véritablement une politique de l'évaluation des apprentissages, comme celle qu'on a pu décrire par exemple pour l'enseignement primaire et secondaire. Il n'existe pas de politique nationale d'évaluation pédagogique et c'est vraisemblablement dans une perspective de décentralisation que le Livre blanc *Les Collèges du Québec* affirmait «qu'il revient aux collèges de mettre au point leur évaluation des étudiants».

La Commission de l'évaluation du Conseil des collèges a constaté qu'il n'y a à peu près pas de politiques institutionnelles d'évaluation en application dans le réseau collégial[62]. Les témoignages de directeurs de services pédagogiques confirment cette constatation. Il existe bien certaines règles concernant, par exemple, le taux requis de présences aux cours pour avoir droit à passer des examens, la façon de noter les résultats d'examens pour fins de sanction, les retards dans la remise des travaux, le plagiat. Ce ne sont que des éléments d'une politique institutionnelle. Toutefois, plusieurs collèges en seraient actuellement à l'élaboration de projets de politique véritables.

Les témoignages entendus indiquent que les directions des services pédagogiques comme les commissions pédagogiques exercent difficilement une autorité ou un leadership pédagogiques sur les départements et sur les professeurs des établissements. D'ailleurs, comme le rapporte la Commission d'évaluation du Conseil des collèges[63], nombre de départements ont refusé ces dernières années de remettre à la Direction du collège un rapport annuel de même que les plans de cours de leurs professeurs[64]. Dans des collèges, certains départements organisent des moments de réflexion collective sur l'évaluation. Ils exercent un certain leadership en définissant des politiques sur le «suivi» et la qualité de l'évaluation.

Réticences à l'évaluation

Des départements sont d'avis que l'enseignement est plus un art qu'une science et acceptent difficilement que l'enseignement, comme la matière même, soit partagé en tranches qui peuvent être analysées, quantifiées et mesurées.

D'autres départements sont plus réceptifs aux diverses démarches qui conduisent à des activités d'évaluation plus rigoureuse mais ils se butent à la quantité d'efforts et de ressources qu'exigent ces démarches devant des programmes trop vagues, des objectifs imprécis.

Enfin, l'évaluation suscite de l'appréhension chez plusieurs professeurs. Ils craignent que la formation qu'ils dispensent à leurs étudiants soit subordonnée à l'évaluation et qu'elle soit réduite à sa plus simple expression, considérant que plusieurs aspects de cette formation échappent en bonne partie à la mesure, comme par exemple la sensibilité, l'originalité, la créativité.

Refus de tout contrôle

Toute action menée par l'institution pour réglementer l'évaluation des apprentissages est facilement considérée comme une tentative de contrôle et de centralisation pédagogique. L'évaluation est alors perçue comme une activité plutôt administrative et extérieure à l'action pédagogique menée de l'intérieur. L'évaluation des apprentissages est encore vue comme un moyen détourné d'évaluer les professeurs quand il est demandé à ces derniers de faire connaître leurs pratiques d'évaluation.

À l'occasion, des directeurs de services pédagogiques font des interventions qui ont surtout pour objet de faire prendre conscience à un département d'un trop grand nombre d'échecs dans une discipline ou un programme donné et de l'inciter à apporter des correctifs. Mais dans nombre de collèges, de telles interventions se révèlent quasi impossibles.

Autonomie des professeurs

Le professeur semble dans la plupart des cas le seul responsable de l'évaluation de ses étudiants. Sans doute, il doit remettre à ces derniers son plan de cours, lequel contient des informations sur l'évaluation des étudiants. Souvent, ces informations sont très sommaires et renseignent peu sur les modes d'évaluation utilisés. C'est d'ailleurs conformément à la

62. Conseil des collèges, *Avis au ministre de l'Éducation sur l'établissement de politiques d'évaluation dans les collèges*, novembre 1982, p. 1.

63. Commission d'évaluation du Conseil des collèges, *Rapport 1981-1982*, p. 20.

64. Quelques collèges font exception quant aux règles et coutumes qui président à leurs pratiques pédagogiques dont celles qui concernent l'évaluation des apprentissages. Nous nous référons au besoin pour montrer des voies possibles de redressement ou de développement.

conception de leur statut que les professeurs réclament « l'autonomie la plus grande dans le travail et l'absence de contrôle externe la plus totale possible[65] ». Aussi, entendent-ils définir personnellement et sans ingérence leur manière d'évaluer les apprentissages de leurs étudiants.

Un tel contexte rend très difficile tout inventaire systématique des pratiques d'évaluation des apprentissages. De fait, peu de données vraiment descriptives sont disponibles actuellement sur la question.

Une situation qui s'explique

L'absence de politiques institutionnelles d'évaluation pédagogique en milieu collégial est due à plusieurs facteurs:

— La lutte de pouvoirs dont l'institution collégiale est le théâtre se répercute directement sur l'évaluation qui constitue en soi une arme stratégique de première valeur. Cette lutte a eu pour effet d'isoler les groupes à l'intérieur de l'institution et de rendre difficile, sinon impossible, tout contrôle, qu'il soit exercé à l'intérieur ou par le ministère de l'Éducation.

— L'évaluation des apprentissages est tributaire non seulement d'orientations pédagogiques mais fondamentalement d'options sociologiques, surtout quand il s'agit d'évaluation sommative. C'est le rôle social même de l'institution qui est interrogé devant les inégalités que l'évaluation met en évidence. Or, le milieu collégial s'est révélé souvent un milieu particulièrement sensible à de telles interrogations. D'où la difficulté réelle de rallier les diverses composantes d'un collège à des buts suffisamment précis sur des questions litigieuses comme l'évaluation.

— Le milieu collégial, à la recherche d'une identité, tend souvent à emprunter des modèles d'organisation pédagogique à l'enseignement universitaire. La grande liberté académique dont se réclament les départements et les professeurs en est un exemple. L'évaluation pédagogique s'inscrit dans le même sillage.

4.3.2 L'évaluation-sélection à l'entrée

Des critères à bien expliciter

Pour être admis dans un collège à titre d'étudiant régulier, il ne suffit pas de détenir un diplôme de fin d'études secondaires ou d'avoir complété des études jugées équivalentes.

Les dossiers des candidats sont examinés au plan de l'excellence puis en regard des exigences spécifiques des programmes choisis. Pour divers programmes, des collèges déterminent des critères particuliers. En outre, des collèges recourent à d'autres moyens d'évaluation en administrant des examens ou des tests ou encore en procédant à des entrevues.

Il appert présentement que certains collèges n'ont pas toujours rendu publics tous les critères utilisés dans l'évaluation des dossiers d'admission qui leur sont soumis et ce, même si un effort considérable a été consenti en ce sens par les services d'admission régionaux de Montréal et de Québec et par l'ensemble des collèges. Il devient dès lors nécessaire que tous les critères d'admission utilisés par les collèges soient bien connus de tous ceux qui se préparent à entreprendre des études collégiales.

4.3.3 Pratiques d'évaluation sommative

Perceptions d'étudiants

Les témoignages d'étudiants entendus lors des audiences du Conseil ont illustré comment les jeunes perçoivent la situation de l'évaluation des apprentissages.

Ainsi, ils considèrent que le subjectivisme du correcteur est déterminant dans l'évaluation des examens, particulièrement dans la correction des travaux écrits de recherche. Des étudiants se verraient contraints d'épouser les façons de voir leurs professeurs alors qu'ils considèrent que l'évaluation doit surtout porter sur la rigueur des démonstrations ou de l'argumentation. Ils accusent même certains professeurs de sexisme dans leur appréciation des travaux.

Les étudiants déplorent que les examens portent uniquement sur les apprentissages scolaires et sur des connaissances livresques. Dans bien des disciplines, l'expérience pratique menée

65. Conseil des collèges, *op. cit.*, p. 17.

dans des activités scolaires et parascolaires paraît aux étudiants plus significative sur le plan de la compétence acquise. Or, l'évaluation n'en tient pas compte. Dans certains cours, c'est la grande majorité qui échoue. Les étudiants posent à cet égard une question pertinente: qui a vraiment échoué? les étudiants ou le professeur qui a peut-être mal enseigné sa matière? Enfin, dans bien des cours, les étudiants ne sauraient pas à quoi s'en tenir sur l'évaluation qui leur paraît alors d'autant plus arbitraire. Le plan de cours, quand ils le reçoivent, se révélerait pour eux peu éclairant à ce sujet.

Grande divergence de pratiques

Malgré la difficulté manifeste de la plupart des directeurs des services pédagogiques consultés d'assurer une supervision pédagogique, ces derniers ont donné leur perception des pratiques d'évaluation. Il en ressort que l'examen écrit traditionnel serait utilisé beaucoup plus fréquemment que l'examen objectif. Le travail individuel, long ou court, serait une autre forme très utilisée en évaluation sommative. Le travail collectif ne serait fréquemment utilisé que dans certains départements où la discipline s'y prête davantage. Pour un même cours, on trouverait fréquemment plusieurs types d'évaluation.

Dans des collèges, un bon nombre de professeurs n'administrent pas d'examen final, attendu que l'évaluation se fait à diverses étapes par des travaux ou d'autres formes d'examens. Par contre, dans certains collèges où des règles précises ont été déterminées, on estime que peu de cours ne se terminent pas par un examen final. Et on observe, à travers beaucoup de diversité entre les départements, que l'examen final est beaucoup plus utilisé dans les départements offrant des enseignements professionnels. Pourtant, l'article 23 du régime pédagogique, publié dans les Cahiers de l'enseignement collégial, est explicite à ce sujet, comme on l'a vu précédemment.

Bref, l'évaluation sommative serait plus généralement de type normatif et porterait surtout sur des objectifs cognitifs. Les exercices et les travaux durant le cours compteraient entre 40 à 60% de la note finale quand existe un examen de fin de session.

Certaines pratiques peuvent être condamnables ou bonnes selon la façon dont elles sont réalisées, qu'il s'agisse d'auto-évaluation par l'étudiant, de co-évaluation, d'évaluation par la classe ou le sous-groupe, d'évaluation négative due au taux d'absence. Des collèges ont établi des règles concernant les absences et les retards dans la remise de travaux, ce qui a pour effet d'éviter des abus dans les sanctions aux étudiants.

Un refus idéologique

L'évaluation sommative est contestée par des professeurs quand elle est orientée à des fins de classement des élèves, de sélection et d'élimination[66]. Ils allèguent qu'une telle évaluation nie le droit à la différence en astreignant les étudiants à des apprentissages communs. Ce serait une évaluation-contrôle qui fait le jeu de nos « sociétés répressives ». Pour le professeur, exercer une telle fonction de contrôle, c'est lui enlever en partie ses possibilités d'établir une relation d'aide avec ses élèves. De plus, ces professeurs dénoncent les diplômes qui, bien souvent, renseigneraient peu sur la compétence en milieu de travail; il appartiendrait à ce milieu de faire l'évaluation-sélection. Enfin, ils considèrent que l'institution scolaire a tort de préparer les élèves à des fonctions spécifiques de travail étant donné qu'elle doit plutôt les préparer à la polyvalence et à la capacité d'adaptation aux situations très changeantes de notre société. D'où la non-pertinence des diplômes et des évaluations pour des fins de sanction des études.

Pour rendre justice à ces professeurs, il faut préciser que leur attitude s'accompagne d'une volonté par ailleurs bien manifeste de fournir aux étudiants une formation de qualité, faisant appel alors au travail d'équipe et à l'auto-évaluation des étudiants.

Un rôle social à assumer

Qu'il suffise ici de proposer quelques considérations à un discours fort généreux qui peut avoir une audience attentive mais qui semble peu réaliste.

L'institution scolaire ne saurait se dissocier des besoins et des attentes de la société. Elle est au contraire une institution sociale qui a des comptes à rendre à la collectivité qui l'a créée. Or, notre société, comme toute société moderne, a une organisation du travail telle que les divers champs d'activités se partagent en multiples tâches et fonctions qui requièrent autant de compétences différentes. Elle compte sur l'école pour lui fournir cette compétence

66. Ce discours a été entendu aux audiences du Conseil tenues en novembre 1982. Il a été repris par des associations au colloque du Conseil à Lévis en décembre 1982.

qu'une formation trop générale ne peut assurer. La polyvalence connaît vite des limites devant les exigences des spécialités et la multiplicité des connaissances. De plus, l'institution scolaire, aux niveaux collégial et supérieur, reconnaît elle-même la nécessité du classement et de la sélection du seul fait que ses étudiants sont acceptés et maintenus dans les divers programmes d'études selon leur préparation et leur rendement scolaire. Cette institution ne peut faire abstraction de notre réalité sociale où tout est objet de compétition, d'évaluation et de sélection. Elle ne doit pas pour autant subordonner inconditionnellement son rôle à une telle réalité sociale qui comporte des implications fort néfastes si on ne les aborde pas de façon critique.

4.3.4 Pratiques d'évaluation formative

Une zone vraiment grise

Plusieurs des directeurs de services pédagogiques consultés se disent très peu au courant de ces pratiques et ne sauraient même en affirmer l'existence. Certains font remarquer que nombre de professeurs pratiquent probablement cette forme d'évaluation de façon informelle et intuitive, le concept même d'évaluation formative et ses techniques propres étant souvent inconnus.

Des directeurs de services pédagogiques, dans quelques collèges où existent une politique ou un ensemble de règles assez élaborées et précises, affirment que l'évaluation formative est pratiquée par un bon nombre de professeurs. Au secteur général, dans ces collèges, le pourcentage de professeurs qui utilisent en moyenne trois ou quatre activités d'évaluation formative par cours serait de l'ordre de 70%. Au secteur professionnel, la presque totalité — 90% — utilisent en moyenne sept activités de ce type par cours, mais nombre de ces activités, orientées vers la mise au point des apprentissages, font également partie d'une évaluation sommative continue. L'évaluation formative se voit ainsi liée intimement à l'évaluation sommative.

Dans quelques collèges, on accorderait du temps et des ressources à une telle aide individualisée aux étudiants qui éprouvent des difficultés. Cette aide, assurée par les services pédagogiques ou les services aux élèves, on l'accompagne d'activités d'évaluation formative.

4.3.5 Observations

- **L'action du ministère de l'Éducation**

Un règlement à promulguer

Dans son avis sur un projet de règlement relatif aux études collégiales[67], le Conseil disait d'abord son étonnement que ce projet « réserve si peu de place à l'évaluation » et recommandait que des dispositions définies dans le règlement prévoient que les collèges se dotent de politiques institutionnelles d'évaluation dans les trois années suivantes. Et, il souhaitait que le Conseil des collèges soit mis à contribution pour en assurer la réalisation[68].

Des plans d'études bien définis et connus

Le Conseil demandait que l'on marque l'importance de la concertation des institutions avec les divers intervenants de leurs milieux, « particulièrement dans la détermination de programmes institutionnels justement pour répondre aux besoins de ces milieux[69] ». Or, la préparation de ces programmes d'études suffisamment élaborés et précis constitue une démarche essentielle et préalable à toute action qui vise l'amélioration de l'évaluation des apprentissages.

Le Conseil considérait fort important l'article 25 du projet de règlement qui prescrit la préparation, par les professeurs et pour chaque cours, d'un plan d'études détaillé, conforme au plan d'études cadre et qui comprend les objectifs du cours, son contenu général, des indications méthodologiques, une bibliographie précise et les modalités d'évaluation des apprentissages. De plus, le Conseil recommandait « que les modalités et les instruments d'évaluation des étudiants soient communiqués au directeur des services pédagogiques et accessibles au public. Les collèges devraient également rendre compte des résultats de ces évaluations en termes de données générales, de notes moyennes, de taux de réussite et d'échecs, etc[70] ». Le Conseil se disait encore d'accord avec l'autorité confiée au directeur

67. Conseil supérieur de l'éducation, *Les études collégiales, Rapport annuel 1980-1981*, tome 1, pp. 70-83.

68. *Ibid.*, pp. 70-71.

69. *Ibid.*, p. 79.

70. *Ibid.*, p. 79.

des services pédagogiques appelé, au nom de l'établissement, à assurer le respect des diverses dispositions relatives à l'évaluation des apprentissages et à la sanction des études.

Un contrôle à exercer

Plusieurs raisons peuvent expliquer le retard à promulguer ce projet de règlement. Mais le cheminement qui a dû se faire en milieu collégial depuis trois ans devrait permettre d'en arriver sans autre délai à établir une telle réglementation générale après lui avoir apporté, s'il y a lieu, des modifications jugées nécessaires à la suite des consultations qui ont porté sur ce projet.

Mais il y a plus à faire. Jusqu'à maintenant, aux divers paliers de l'enseignement collégial et au niveau même du ministère de l'Éducation, on semble avoir vraiment renoncé au contrôle de l'évaluation des apprentissages et abdiqué conséquemment certaines responsabilités. Dans le régime pédagogique déjà défini dans les Cahiers de l'enseignement collégial, le Ministère se reconnaît pourtant une telle responsabilité, comme on l'a vu au début de la présente partie de ce rapport.

Absence de contrôle

Il revient au Ministère, par exemple, de s'assurer que les collèges aient des pratiques éprouvées d'évaluation des apprentissages. Or, sa direction générale responsable de ce niveau d'enseignement n'exerce pas de contrôle réel comme le permet l'article 26 déjà cité, pas plus qu'elle n'exige des collèges qu'ils respectent certaines dispositions importantes comme l'administration d'un examen final pour chaque cours (art. 23). Il en est de même quant à la responsabilité du directeur des services pédagogiques «de faire établir par les professeurs un plan d'études détaillé pour chaque cours» où doivent être définies les modalités d'évaluation des apprentissages (art. 20).

Pourtant, dans un document de travail consacré à une revue de l'état général de l'évaluation dans notre système d'enseignement, le ministère de l'Éducation rappelle le bilan fait à ce sujet dans le Livre blanc *Les Collèges du Québec*:

> *Les responsables pédagogiques rencontrent des grandes difficultés à évaluer et à comparer les contenus des programmes et les méthodes didactiques. Il arrive que des conseils d'administration soient mal informés de la compétence de leurs diplômés; l'État ne connaît pas la valeur exacte des diplômes qu'il octroie; des employeurs hésitent à engager les finissants de certains départements; les services d'admission des universités en sont réduits à «normaliser» les notes des candidats; les parents et les citoyens en général ne savent guère que penser de certains établissements qui font encore figure, à leurs yeux, d'institutions nouvelles, sans racines*[71].

Le Ministère rappelle son souci jusqu'à maintenant de préserver en quelque sorte l'autonomie des collèges. Mais il ne se pose pas moins des questions qui sont significatives:

> *Les dispositions que prévoit le Projet de règlement des études collégiales suffiront-elles à resserrer les mécanismes de l'évaluation des apprentissages? Le ministère de l'Éducation, s'il maintient son option de ne pas administrer d'examens nationaux, doit-il exercer plus activement et méthodiquement la fonction de vérification des modalités d'évaluation que lui réserve le régime pédagogique actuel*[72]*?*

Devant la difficulté réelle des institutions d'exercer un contrôle nécessaire, pour diverses raisons que la petite histoire des cégeps fait connaître, il paraît opportun au Conseil que le Ministère contribue à resserrer effectivement les mécanismes d'évaluation des apprentissages. Sans aller jusqu'à administrer des examens, il peut certainement procéder à une vérification des plans d'études et même des examens auxquels sont soumis les étudiants. Le Ministère doit également considérer la possibilité d'administrer à certains moments des tests de rendement pour des cours donnés, ce qui fournirait un minimum d'informations sur l'état de l'enseignement. Bien sûr, l'instauration d'une Commission d'évaluation au sein du Conseil des collèges témoigne du besoin bien ressenti de faire un pas en avant mais cela ne devrait pas dégager le Ministère de ses responsabilités.

Le Conseil soumet même l'hypothèse de l'instauration d'un ombudsman, formule déjà appliquée avec succès, semble-t-il, dans plusieurs universités. L'ombudsman entendrait toute requête d'étudiants qui se croiraient lésés dans leurs droits. Pour remplir sa tâche, il

---

71. Ministère de l'Éducation, *Les Collèges du Québec*, p. 24.

72. Ministère de l'Éducation, *L'évaluation dans le système d'éducation*, Document de travail, 1982, pp. 82-83.

devrait compter sur des adjoints dans les régions. Mais une telle fonction ne dégagerait pas les collèges du contrôle qu'ils doivent exercer de l'intérieur ni des responsabilités du Ministère. La fonction de l'ombudsman pourrait tout au moins garantir aux étudiants le droit de voir reconnaître leurs apprentissages avec un minimum nécessaire d'équité.

- **L'action des collèges**

Éléments d'une politique institutionnelle

L'examen de quelques politiques institutionnelles, soit en application, soit encore à l'état de projet, se révèle éclairant sur tout ce qui peut y être défini et démontre d'autant les besoins auxquels de telles politiques répondent.

En effet, on y détermine au départ les principes directeurs qui doivent régir l'ensemble des pratiques d'évaluation des apprentissages dans un collège. Entre autres, il est rappelé avec pertinence que *le collège fait partie d'un réseau public d'enseignement où les programmes et les cours doivent revêtir un caractère d'universalité et d'équivalence*. Il est établi que l'évaluation doit se situer dans une relation d'aide à l'élève et de service à la société, que les procédés et les instruments d'évaluation doivent présenter les qualités qui assurent leur validité et leur fidélité ainsi que le respect des principes éducatifs fondamentaux, que l'évaluation des apprentissages est partie intégrante des processus d'enseignement et d'apprentissage et qu'elle doit s'exercer tout au long de ces activités.

Une telle politique partage clairement les responsabilités entre le directeur des services pédagogiques, le département et le professeur. Ainsi dans l'une de ces politiques, il est bien établi entre autres

- que le directeur des services pédagogiques représente l'institution et qu'il a droit de regard sur les procédés, les instruments et les résultats de l'évaluation, qu'il est responsable auprès du collège de la promotion et de la délivrance des diplômes aux étudiants, qu'il doit maintenir des services de consultation et d'analyse en évaluation des apprentissages à l'intention des professeurs et des départements;
- que le département assure la qualité et établit des procédés d'évaluation pour les cours et les programmes dont il est responsable, qu'il établit les objectifs d'apprentissage propres à ses cours en les hiérarchisant de telle sorte que soit déterminé un plan de formation progressive de l'étudiant, qu'il voit à ce que chaque plan de cours comporte des informations précises sur un ensemble de points déterminés, qu'il réglemente les processus d'évaluation des apprentissages dans le cadre de la politique institutionnelle;
- que le professeur est responsable de l'évaluation des apprentissages de ses étudiants dans le cadre de la politique institutionnelle et des règlements propres à son département, qu'il ne doit modifier aucun des objectifs importants d'un plan d'étude d'un cours sans en saisir le département.

Une politique institutionnelle précise des normes et des règles sur nombre de points, soit par exemple sur les objectifs et la pondération des notes, les équivalences dans les exigences pour un même cours ou un même programme, le calcul de la moyenne d'un groupe-cours, la révision des notes, les notes de passage, le plagiat.

Il faut noter particulièrement ici le statut reconnu au directeur des services pédagogiques, statut d'ailleurs affirmé dans le projet de règlement des études collégiales. Les devoirs dévolus au coordonnateur du département, dans le décret tenant lieu de convention collective pour les enseignants de l'enseignement collégial, se situent dans cette même ligne de préoccupation de bien asseoir les responsabilités institutionnelles en matière d'évaluation pédagogique.

De plus, des efforts doivent être faits pour fournir aux professeurs l'animation et le support nécessaires. Cette aide aux professeurs peut être concrétisée de plusieurs façons:

- mise en commun d'expériences, de projets d'évaluation sommative ou formative,
- préparation en équipe d'instruments d'évaluation comme complément aux plans de cours,
- activités d'information et de perfectionnement en mesure et évaluation, que ce soit sous forme d'atelier, de séminaire, de colloque, de stage ou de cours.

Voies de développement

- Le ministère de l'Éducation devrait:
  - *voir à exercer directement un certain contrôle sur les plans de cours et particulièrement sur les modalités des évaluations d'apprentissages assumées par les professeurs (questionnaires d'examens et corrections)*
    - *— à cet effet, l'article 26 du présent régime pédagogique doit être intégré au règlement des études collégiales qui devrait être promulgué sans autre délai*
  - *apporter tout le support nécessaire à la Commission de l'évaluation du Conseil des Collèges et aux collèges mêmes pour qu'ils assument entièrement leurs responsabilités en matière de mesure et d'évaluation*
  - *définir, en collaboration avec les collèges, divers moyens de vérifier la préparation pédagogique des professeurs dans le domaine de la mesure et de l'évaluation et de fournir toute l'aide technique dont ils auront besoin.*
- Les collèges devraient être incités à définir sans autre délai des politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages, politiques
  - *qui déterminent les orientations générales devant régir les pratiques d'examens*
  - *qui définissent bien les responsabilités*
  - *qui déterminent des règles sur divers points connexes à l'évaluation des apprentissages, comme entre autres la publication des résultats généraux d'examens.*
- Les collèges doivent sans autre délai fournir à leurs directions des services pédagogiques tout le support nécessaire à l'exercice de leurs responsabilités.
- Les collèges, par leurs directions des services pédagogiques, devraient
  - *fournir aux départements toute l'aide technique propre à favoriser l'amélioration des pratiques d'évaluation des apprentissages*
  - *favoriser l'animation et le perfectionnement des professeurs en mesure et évaluation.*

4.4 L'évaluation des apprentissages à l'université

Le ministère de l'Éducation n'intervient aucunement ni dans l'évaluation, ni dans la sanction des études. Il s'agit là d'un domaine qui appartient en propre à chaque université, à l'intérieur de certaines normes générales, communes à l'ensemble du réseau universitaire.

Chaque université possède un règlement général qui contient, entre autres, des dispositions devant présider à l'évaluation des études. Ces dispositions concernent principalement la définition de l'évaluation des études, la façon d'en exprimer les résultats, les conditions de sanction des études, la fraude. Ces règles diffèrent quelque peu, selon qu'elles s'appliquent au 1er cycle ou aux 2e et 3e cycles. Elles peuvent varier d'une université à une autre bien qu'elles soient dictées par des préoccupations administratives et pédagogiques assez communes. De telles règles, plutôt élémentaires, ne constituent donc pas des politiques institutionnelles d'évaluation pédagogique.

Les facultés et les départements — c'est là une caractéristique de l'enseignement universitaire — jouissent d'une grande autonomie. Les universités leur permettent donc de réaliser de l'intérieur la coordination pédagogique requise, en accord avec les exigences spécifiques des disciplines qu'on y enseigne. Cette coordination repose inévitablement sur un nombre plus ou moins important de normes ou de règles communes à tous les cours, lesquelles concernent notamment l'évaluation des étudiants.

4.4.1 L'évaluation-sélection à l'entrée

Une accessibilité limitée

Le fait qu'un candidat détienne un diplôme d'études collégiales ou compte sur une expérience équivalente ne signifie pas pour autant qu'il est admis automatiquement à l'université dans le programme de son choix, car il se voit soumis au préalable à des mécanismes de sélection.

En plus de conditions générales d'admission, existent divers critères de sélection et différents types d'épreuves selon les départements ou les programmes. Les programmes de formation professionnelle comportent des exigences particulières d'admission.

Objectifs de la sélection

Dans bon nombre de cas, la sélection répond à une nécessité de contingentement, compte tenu des ressources limitées soit à l'université qui dispense les programmes, soit dans les organismes affiliés qui offrent les stages obligatoires. Dans d'autres cas, il s'agit d'éliminer ceux qui ne sont pas jugés aptes à satisfaire les exigences de la pratique professionnelle visée ou de la formation nécessaire à cette pratique. Ou encore, on veut simplement choisir les meilleurs parmi ceux qui sont jugés d'abord aptes à suivre le programme. Cela pose le problème de la définition préalable du « bon praticien » ou du « bon étudiant ».

Grande variété des instruments

Les instruments de sélection sont variés: étude du dossier scolaire antérieur; cote « Z »; étude de la demande écrite du candidat et analyse de ses motivations telles qu'exprimées, par exemple dans les réponses à un questionnaire ou dans une autobiographie; entrevue; tests d'aptitudes; tests de personnalité (objectifs ou projectifs); mise en situation (laboratoires ou stages); examen du « carton » (productions en arts)...

Les méthodes les plus utilisées semblent être l'examen du dossier scolaire antérieur et la cote « Z ». S'y ajoutent l'entrevue, des tests d'admission, des tests d'aptitudes intellectuelles et de personnalité. Par exemple, on a réalisé 2 512 entrevues dans quatre universités pour une trentaine de programmes. Six universités, pour 60 programmes, ont fait passer des tests d'admission à 4 593 étudiants[73].

La cote « Z » résulte d'une technique statistique qui consiste à pondérer les résultats scolaires cumulatifs des candidats afin d'obvier aux disparités des échelles d'évaluation entre les collèges. On constitue ainsi une liste d'excellence.

L'entrevue menée par des professionnels d'expérience comporte l'intérêt d'assurer une sélection davantage centrée sur les exigences propres d'une profession. Cette formule présente cependant le danger d'un certain conformisme culturel, les examinateurs ayant tendance à faire des choix en conformité avec leurs propres conceptions. Cette méthode, comme celle de questionnaires limités aux connaissances préalables et aux motivations, peut favoriser des candidats qui, de par leur origine sociale et familiale, ont été exposés à des valeurs typiques de la profession vers laquelle ils s'orientent.

Là où on utilisait les tests d'aptitudes aux études universitaires, on a tendance à les abandonner, car il s'est avéré difficile de sélectionner les candidats pour des programmes différents avec les mêmes instruments.

Des études menées dans des départements qui ont largement utilisé les tests de personnalité démontrent que ces tests sont de mauvais indicateurs d'une performance professionnelle ultérieure, même dans les cas où la dimension personnalité est importante dans cette performance. Les tests servent surtout à identifier les cas extrêmes mais non les « meilleurs parmi les bons ». Ces mêmes études démontrent par ailleurs que le meilleur indicateur du succès dans une pratique professionnelle anticipée est encore la qualité du dossier scolaire.

Des facteurs à considérer

Dernier palier du système, l'université est dépendante des autres niveaux d'enseignement pour ce qui est de la qualité de la formation antérieure des candidats. Elle est tributaire également de la sélection de nature socio-économique qui s'exerce ou se prépare dès l'école primaire.

Le mouvement de démocratisation conduit l'université à devoir faciliter l'accès au plus grand nombre possible d'étudiants, ce qui ne peut être sans effet sur le niveau des exigences à l'entrée. Mais en même temps, l'université est sollicitée par les corporations professionnelles et les employeurs pour qu'elle hausse la valeur de ses programmes et qu'elle accepte conséquemment les meilleurs candidats. Cette situation est également encouragée par un contexte de ressources professorales limitées et non facilement transférables d'un programme à un autre ou d'une spécialité à une autre.

---

73. Ces données proviennent de *l'inventaire des conditions particulières d'admission dans les universités*.

4.4.2 L'évaluation en cours de formation

Une situation très diversifiée

L'évaluation à l'université présente une mosaïque de formes, de moyens, d'instruments et même d'objectifs qui sont autant d'éléments qui diffèrent selon les programmes, les cours et même les professeurs d'un même cours. Plusieurs autres facteurs conditionnent l'évaluation: le principe de la liberté académique, la variété des objectifs, le caractère général des régimes pédagogiques et leur diversité, la tradition de chaque institution.

Ces dernières années, on observerait, nous dit-on, une tendance à la hausse des notes des étudiants. Est-ce dire que les étudiants ont de meilleures performances qu'auparavant? Ou les standards d'exigences et de qualité de la formation auraient-ils diminué?

Différentes pratiques d'apparence contradictoire, coexistent dans les universités: d'une part, l'uniformisation des notes, généralement rectifiées à la hausse, semble puiser sa rationalité dans un courant idéologique du début des années 70 qui a sensibilisé les professeurs aux effets discriminatoires de l'évaluation. D'autre part, se manifeste le recours à des standards plus rigoureux et à des formes d'évaluation plus exigeantes de la performance des étudiants.

Il est difficile de déceler un courant nettement prédominant au sein de la communauté universitaire. On peut toutefois observer que l'exigence de standards plus élevés provient de groupes importants d'étudiants soucieux de pouvoir faire face à un marché du travail soumis à une très forte compétition. Ils exigent que les diplômes attestent une compétence certaine et que les notes obtenues en cours de formation soient un reflet fidèle des performances réalisées. En même temps, ils réclament une meilleure qualité de l'enseignement.

Il paraît donc évident que les résistances constatées tant chez les professeurs que chez les étudiants portent plus sur les difficultés de réaliser une évaluation juste que sur la nécessité même de l'évaluation. Les différents acteurs en présence ne divergent pas moins d'opinion sur les objectifs. les formes et les moyens d'évaluation. Ces moyens composent le panorama complet des pratiques possibles mais on ne saurait actuellement déterminer l'importance des unes par rapport aux autres, qu'il s'agisse de travaux, de présentations orales, d'examens objectifs ou plus traditionnels. Leur fréquence varie également d'un cours à un autre.

Un recours non systématique à des types différents d'évaluation

L'enseignement universitaire est le plus souvent accompagné de l'évaluation sommative pratiquée pendant et à la fin des sessions. L'évaluation sommative sert également d'évaluation formative, le professeur indiquant alors à l'étudiant ses faiblesses ou plutôt les parties d'apprentissages à reprendre ou à consolider. L'ambivalence demeure chez les professeurs désireux, d'une part, de respecter certains standards, d'autre part, de tenir compte dans ces évaluations de l'effort fourni par les étudiants. Ambivalence encore dans la façon de déterminer ces standards, attendu que les objectifs des programmes ne sont pas toujours clairement définis. Le professeur doit les fixer à partir de critères et de seuils de réussite et non en fonction de la force de ses groupes d'étudiants.

Les informations aux étudiants

Les résultats d'évaluation sommative sont communiqués aux étudiants par le bulletin officiel. De plus, ils reçoivent bien souvent les copies mêmes de leurs travaux et examens qui sont annotés et commentés ou qui ne portent qu'une simple mention d'appréciation qualitative ou quantitative. Cette pratique n'est pas courante, car il arrive souvent que ces documents demeurent la propriété des professeurs, les étudiants n'ont alors d'autres sources d'information que leur bulletin officiel.

Cette communication des résultats prend la forme d'un pourcentage ou d'une lettre reflétant un certain niveau de performance ou encore la simple indication de succès/échec ou d'exigences satisfaites ou non.

4.4.3 Quelques clarifications

- **L'évaluation et les objectifs**

Une clarification difficile à faire

La qualité de l'évaluation repose sur la précision des objectifs. L'application de ce postulat se révèle difficile car elle implique non seulement une cohérence très forte entre les objectifs de chacun des cours et entre ceux de l'ensemble du programme, mais aussi une grande cohésion entre les professeurs chargés de dispenser les différents contenus de cours. Cette exigence n'est pas toujours compatible avec les différences d'idéologies, d'expériences et

de formation des professeurs d'universités, sans compter le respect de leur liberté académique[74]. De plus, certains chargés de cours sont souvent peu informés des objectifs de l'ensemble d'un programme. Aussi leur est-il difficile d'assurer toute la cohérence d'objectifs souhaitée.

Des efforts consentis dans un département pour préciser les objectifs de formation aboutissent souvent à une multitude d'objectifs plus ou moins mesurables avec le résultat contraire à celui poursuivi: on se retrouve devant des programmes atomisés et sans fil conducteur. Certaines disciplines et leurs contenus de programmes se prêteraient mieux que d'autres à la définition d'objectifs clairs, observables, mesurables. Quoi qu'il en soit, aucun cours ne devrait être soustrait à la définition d'objectifs précis.

Autrement, ce serait là nier toute possibilité d'évaluation objective des acquis de formation des étudiants inscrits à ces cours.

- **Les étudiants et l'évaluation**

Une source de motivation

L'évaluation peut être une grande source de motivation pour les étudiants. Si l'évaluation manque de rigueur et de discernement, elle devient plutôt source de frustration et de découragement.

L'évaluation se révèle utile à l'étudiant quand les contenus de cours sont suffisamment précisés à l'avance et quand les activités d'apprentissage et les formes d'évaluation correspondent effectivement à ces contenus. L'évaluation est également utile quand l'étudiant a la possibilité de se servir de ses résultats pour améliorer ses apprentissages et non uniquement pour satisfaire les exigences d'un cours ou les exigences d'un professeur. D'où l'importance d'activités d'évaluation formative.

Ambivalence des attentes

Les étudiants sont souvent ambivalents devant l'évaluation. D'une part, ils souhaitent qu'elle soit discriminante et qu'elle couronne leurs efforts personnels. D'autre part, ils ont parfois tendance, au début d'une activité, à négocier la somme de travail exigée, la forme ou la répartition de l'évaluation, ou encore des modifications aux ententes prises à mesure que les échéances approchent.

La négociation est souvent plus marquée avec les chargés de cours, surtout quand l'évaluation des enseignants par les étudiants a un poids important dans leur réengagement. Par contre, les tractations sont découragées quand le professeur a bien précisé au départ ses objectifs et le contenu de son cours, ses critères d'évaluation et ses niveaux d'exigences, et surtout lorsque l'ensemble des professeurs ont des pratiques semblables.

De plus, la disparité des exigences entre les professeurs encourage les étudiants à investir leurs efforts dans des cours plus exigeants au détriment d'autres cours où l'évaluation est perçue, à tort ou à raison, comme « facile » et la réussite assurée. Dans le cas des cours optionnels, l'étudiant peut fixer ses choix plus en fonction des exigences du professeur que du contenu des cours.

- **Les professeurs et l'évaluation**

Une tâche à reconnaître

Le recours à des évaluations plus rigoureuses des étudiants implique beaucoup de travail de la part des professeurs en termes de spécification d'objectifs, de préparation d'examens et de leurs corrections, de communications des résultats aux étudiants et d'encadrement même des étudiants.

Or, cette tâche, directement reliée à l'enseignement, n'est généralement pas reconnue dans l'évaluation des professeurs. Si elle l'était, elle constituerait une incitation à investir dans la recherche de meilleures formes d'évaluation. Les professeurs seraient d'ailleurs plus motivés à parfaire leurs connaissances dans le domaine de la mesure et de l'évaluation. Ici se pose fondamentalement, comme le Conseil l'a démontré dans un de ses avis récents, le problème de la place à faire à la qualité de l'acte d'enseignement dans l'évaluation des professeurs d'université.

74. Cette liberté n'est pas sans limites: le professeur doit rendre compte, au besoin, de ses évaluations au directeur du département; les étudiants ont également un droit de recours.

4.4.4 Observations

Une bonne sélection sur la base des aptitudes est probablement celle qui se fait en cours de formation à condition, toutefois, qu'elle soit rigoureuse et discriminante et qu'elle élimine au besoin les étudiants qui n'atteignent pas les objectifs minimaux des cours et des programmes concernés.

Là où un contingentement est nécessaire, compte tenu des ressources matérielles et humaines disponibles, le dossier scolaire, bien qu'incomplet comme source d'information, semble être encore le plus discriminant et le meilleur indicateur de la performance ultérieure. Une plus grande souplesse dans les conditions d'admission à l'université ne constitue pas une meilleure garantie d'accès aux jeunes provenant des groupes économiquement faibles. Leur élimination se fait graduellement à partir de l'enseignement primaire et secondaire.

L'université n'a pas à se substituer au marché du travail et à orienter le choix de ses étudiants. Cependant, elle devrait les informer le mieux possible, à l'entrée, des exigences, des orientations et des possibilités d'emploi des champs de pratique professionnelle déterminée par le programme choisi. Cette information est particulièrement attendue dans les programmes professionnels où seule l'obtention du diplôme du second cycle, objet lui-même d'un contingentement, donne accès à la corporation et à la pratique. Quant aux diplômés du premier cycle, leur formation se limite plutôt à une culture de base dans cette discipline.

Des plates-formes communes

Les universités entre elles et même les départements et les programmes entre eux sont en position de concurrence à l'intérieur d'une même université. Aussi, devrait-on établir des exigences communes qui évitent d'abaisser le niveau de la qualité au profit d'un recrutement optimum. On ne saurait par ailleurs sous-estimer l'aspect financier. Le mode de financement des universités peut avoir un impact sur les conditions d'admission des étudiants.

Valorisation des activités d'évaluation

Le Conseil, dans son avis sur le rôle du professeur d'université, a bien indiqué le besoin de réviser le mode actuel d'évaluation des professeurs d'université alors que jusqu'à maintenant la qualité de la recherche et des publications a été de loin le facteur déterminant dans la reconnaissance de leur compétence. Il faut le rappeler, la situation présente offre peu d'incitation à améliorer la qualité de l'enseignement.

Dans le cadre d'une véritable valorisation de la tâche d'enseignement et d'encadrement pédagogique, les activités des professeurs liées à l'évaluation des étudiants doivent être prises également en considération. Ces activités, qui demandent beaucoup d'efforts et de temps, comme on l'a signalé, comportent plusieurs démarches: définition claire d'objectifs, préparation soignée d'examens, communication des résultats et, comme préalable à l'évaluation sommative, un encadrement pédagogique valable qui implique des activités d'évaluation formative. D'où l'importance d'en tenir compte.

Voies de développement

- Des exigences communes devraient être établies, non seulement à l'admission, mais aussi en cours de formation et à la sanction des études, de façon à éviter d'abaisser le niveau des exigences au profit d'un recrutement optimum d'étudiants; cela
  - *entre les universités, par la définition de principes généraux*
  - *entre les départements d'une même université, par la définition de règles pédagogiques de base.*
- Il revient aux départements de
  - *réaliser la plus grande cohérence possible entre les objectifs des divers cours d'un programme*
  - *définir avec les professeurs un certain nombre de règles communes en mesure et évaluation et de règles relatives à l'information à fournir à l'étudiant*
  - *favoriser l'échange d'expériences en mesure et évaluation et la mise en commun d'instruments de mesure et de tout autre matériel pédagogique relié à l'évaluation.*

- Il revient au service de la pédagogie universitaire de
  - *mettre à la disposition des départements et des professeurs une documentation pertinente sur les connaissances et les techniques nouvelles en mesure et évaluation*
  - *développer à leur intention des prototypes d'instruments d'évaluation sommative et formative*
  - *favoriser la cueillette de données factuelles et la recherche sur la mesure et l'évaluation dans l'enseignement supérieur*
  - *fournir aux départements, à leur demande, divers moyens de perfectionnement des professeurs en mesure et évaluation: stages, séminaires, ateliers, etc.*

4.5 L'évaluation des apprentissages à l'éducation des adultes

Le secteur de l'éducation des adultes, vu son étendue et sa complexité, oblige bien souvent ceux qui l'explorent à limiter leur champ d'investigation. Même l'étude d'un aspect spécifique comme l'évaluation des apprentissages pourrait plus difficilement s'étendre à tous les types de formation des adultes dans le cadre du présent document. D'ailleurs, au niveau des études collégiales et universitaires, il n'y a pas généralement de conception ou de processus d'évaluation qui soit spécifique à la formation des adultes bien que cette formation appelle diverses mesures particulières et qu'elle ait suscité ces dernières années des pratiques nouvelles de formation.

Il est donc surtout question ici de l'évaluation de la formation dispensée dans les commissions scolaires. La population qui s'y trouve actuellement est des plus diversifiées, ce qui pose certains défis en matière d'évaluation.

Le système d'évaluation instauré à ce niveau d'études veut témoigner des préoccupations spécifiques à l'éducation des adultes, soit

- l'évaluation des acquis, l'attribution d'équivalences, le respect des cheminements personnels
- le besoin de tenir compte d'acquis de formation réalisés en dehors des cheminements réalisés en milieu scolaire,
- l'attention à diverses formes d'activités d'éducation populaire.

L'examen de ces préoccupations fait voir concrètement les difficultés à surmonter pour en arriver à des processus d'évaluation qui favorisent pleinement, par exemple, la formation individualisée dans la perspective de l'éducation permanente.

Il faut préciser que dans le cas d'études secondaires sanctionnées par des examens nationaux, un matériel d'examen est fourni par le Ministère aux commissions scolaires. Ce matériel comporte plusieurs épreuves pour chaque cours de façon à permettre une évaluation prévue à chacune des étapes que l'adulte franchit ordinairement à son rythme.

4.5.1 La reconnaissance des acquis

En éducation des adultes, se présente toujours une phase préalable à toute activité de formation. C'est l'évaluation des acquis pour fins d'orientation et de reconnaissance. Cette évaluation peut être individuelle ou collective.

Sur le plan individuel

Sur le plan individuel, cette forme d'évaluation permet de situer un candidat dans un programme, après lui avoir accordé, s'il y avait lieu, des équivalences de formation et précisé les activités nécessaires à l'atteinte des objectifs désirés. Cette évaluation implique l'analyse même des besoins de l'adulte qui veut s'inscrire à un programme de formation. Cette analyse, préalable à tout apprentissage, est assurée par les services d'accueil et de référence des commissions scolaires, par les conseillers pédagogiques individuels ou les conseillers d'orientation dans les collèges et par les différents services d'accueil aux adultes dans les universités.

Pour les études secondaires, un système de reconnaissance des acquis est déjà bien établi: il permet d'accorder des équivalences de formation pour des expériences ou des connaissances jugées équivalentes au contenu d'un programme. Lorsque cette comparaison est

impossible pour des disciplines ou des fonctions de travail liées à la fin des études secondaires, c'est le principe de terminalité qui s'applique. Ce principe veut que ce qui était terminal selon les normes en vigueur à une époque donnée soit considéré encore terminal selon les normes actuellement en vigueur. Un cahier administratif a été préparé par le ministère de l'Éducation à cet effet mais la reconnaissance de l'expérience en milieu de travail se révèle particulièrement difficile.

Sur le plan collectif

Pour ce qui est des activités collectives de formation, l'évaluation porte sur le cheminement déjà réalisé par un groupe par rapport aux objectifs visés. Elle permet de prévoir des services ou des activités mieux adaptés à ses besoins. Des programmes déjà définis ou encore des activités sur mesure peuvent alors être proposés. C'est le cas surtout pour les activités d'éducation populaire. Toutefois, ce type de formation est de moins en moins disponible à la suite des coupures budgétaires des dernières années.

Formation sur mesure

Il en va de même des activités de formation sur mesure; qu'elles soient commanditées ou qu'elles s'adressent à des catégories spécifiques d'adultes, ces activités sont toujours précédées d'une vérification des attentes des participants. C'est une condition jugée essentielle à la satisfaction de ces derniers.

L'évaluation préalable, une nécessité

L'évaluation des acquis pour fins d'orientation et de reconnaissance trouve place, sous une forme ou sous une autre, dans les différentes activités d'éducation des adultes. Elle en est une des caractéristiques. Elle accompagne l'analyse des besoins qui préside à l'organisation de toute activité, qu'elle soit individuelle ou collective. Reprise à la fin d'une activité ou d'un programme, l'évaluation des acquis permet de vérifier l'atteinte des objectifs fixés au départ de manière à fermer la boucle et à statuer sur le succès de l'activité ou encore sur la satisfaction des participants.

Importance de la reconnaissance

Ce dossier de la reconnaissance des acquis antérieurs de formation progresse et il devrait constituer un élément majeur de toute politique de l'éducation des adultes. Sans anticiper sur la partie relative aux voies de développement, indiquons simplement ici que l'application plus poussée de ce principe permettrait d'accorder aux adultes un plus grand nombre d'équivalences de formation, indépendamment des processus suivis par eux pour acquérir cette formation. C'est là un aspect essentiel de la démocratisation de la formation et de l'éducation permanente.

4.5.2 L'évaluation formative et l'apprentissage

Une évaluation très liée à l'apprentissage

Dans les commissions scolaires, en formation générale et professionnelle ainsi qu'en formation en industrie, l'évaluation pour fin d'apprentissage, dite formative dans le secteur régulier, est généralement intégrée intimement au processus d'apprentissage en tant que support et elle joue un rôle important dans la démarche pédagogique.

L'implantation graduelle d'une pédagogie centrée sur l'étudiant et d'un enseignement par objectifs favorise la pratique de cette évaluation « formative ». À cet égard, plusieurs innovations pédagogiques peuvent faire l'envie d'autres secteurs d'enseignement.

En formation générale, existe encore une organisation traditionnelle de l'enseignement, mais plus de la moitié des 79 services d'éducation aux adultes (S.E.A.) ont un système *d'entrée périodique et de sortie variable* (E.P.S.V.). En formation professionnelle, quelque vingt S.E.A. dispensent l'enseignement individualisé.

Une évaluation individualisée

Chaque programme est divisé en tranches selon des objectifs bien définis. Un test, à chaque tranche, est prévu pour vérifier l'acquisition des connaissances ou des habiletés. Des exercices de rattrapage sont suggérés à l'étudiant qui en a besoin avant qu'il ne passe aux objectifs suivants. Chaque étape comporte des objectifs d'étapes antérieures de façon à assurer le renforcement de l'apprentissage et l'intégration des objectifs. Ce processus permet à un étudiant de laisser momentanément un cours pour se concentrer sur un autre et le réussir.

En formation professionnelle, et particulièrement en formation dispensée en industrie, on évalue au fur et à mesure les savoir-faire ou les habiletés définis pour chaque fonction de travail ainsi découpée en plusieurs séquences. Dans ce type de formation, le problème de la compartimentation des apprentissages ne se pose pas puisque tous les gestes successifs d'une fonction de travail sont agencés les uns en fonction des autres.

4.5.3 L'évaluation sommative et la reconnaissance des acquis

Dans un système d'entrée périodique et de sortie variable (E.P.S.V.), l'étudiant qui se sent prêt à être évalué ou qui a épuisé le temps prévu pour un cours se soumet à un pré-test qui lui indique ses chances de réussite à un test final qu'il peut ensuite passer.

Le rythme de chaque étudiant peut donc être respecté. Il en résulte une plus grande persévérance aux cours et un nombre plus restreint d'échecs. En effet, dans le cas d'un échec, l'étudiant peut reprendre les apprentissages sans pénalité et se présenter de nouveaux aux examens. Dans un tel système, l'évaluation ne se fait donc pas à des dates fixées préalablement au calendrier scolaire.

Il n'y a pas de normalisation de notes dans un tel système. S'il réussit, l'étudiant reçoit les crédits ou l'attestation officielle de ses apprentissages et ses résultats sont consignés sur un bulletin cumulatif détaillé. Toutefois, les tests destinés à certaines matières manquent d'attrait ou de diversité. D'où la monotonie que les étudiants disent ressentir après quelques cours. De plus, les commissions scolaires voient souvent épuisée leur banque d'examens fournis par le Ministère, étant donné que les adultes peuvent se présenter à des moments différents pour les passer.

Une évaluation plus globale et continue

À cette évaluation « sommative », se greffe de plus en plus, dans des centres de formation, un suivi assuré par les formateurs d'adultes en regard du développement global de l'adulte. Certaines commissions scolaires dépassent en effet le strict point de vue scolaire des programmes et poursuivent des objectifs d'actualisation de la personne. On cherche de cette manière à soutenir les étudiants, à développer leur compétence et à augmenter conséquemment leurs chances de réussite professionnelle. Une évaluation concertée du comportement, des qualités et des habiletés est donc nécessaire pour juger de la formation globale. Ainsi, des objectifs globaux sont fixés avec chaque étudiant et l'on en vérifie périodiquement l'atteinte. Toutefois, un tel « suivi » est très exigeant sur le plan de l'organisation pédagogique et des ressources.

La relance des étudiants

Une autre forme d'évaluation globale provient, par exemple, de la relance et du « suivi » effectués par la Commission de formation professionnelle auprès de ceux qui ont complété leur formation. Cependant, les résultats de ce jugement restent souvent ambigus, car le témoignage des employeurs peut porter indistinctement sur des objectifs partiels ou sur la formation globale. Toutefois, le défi demeure de rendre les étudiants capables de transposer leurs connaissances dans des habiletés concrètes.

Limites de l'évaluation

Les stages en milieu de travail revêtent donc une grande importance, importance qu'on peut difficilement évaluer par ailleurs, faute de critères adéquats. D'ailleurs, aucun crédit n'est accordé à ce type d'activité. On n'évalue ainsi que ce qui est mesurable et non nécessairement ce qui est à la source d'apprentissages significatifs. Ces stages suscitent également des évaluations personnelles néanmoins appréciables bien qu'elles ne puissent être notées. Malheureusement, dans certaines régions, les stages ne se font pas, sous prétexte que les commissions scolaires ont des équipements identiques à ceux du marché du travail.

En formation professionnelle, l'évaluation des savoir-faire, des habiletés pose des difficultés. Les milieux voudraient compter sur des instruments permettant d'attester davantage des capacités, des savoir-faire, en particulier dans la formation sur mesure ou en industrie où il est possible d'évaluer l'atteinte d'un savoir-faire global décrit selon des objectifs terminaux. Les programmes modulaires, conçus selon les fonctions réelles de travail, sont de nature à y conduire, à condition qu'on soit capable de rendre compte aussi des attitudes générales nécessaires à de telles fonctions.

Quant à la formation en éducation populaire, on peut difficilement sanctionner autre chose que la participation même à telle activité pendant un certain nombre d'heures. L'évaluation des apprentissages même se bute à la diversité de préparation des personnes. Les gens progressent, mais comment reconnaître la formation ainsi acquise? La formation sur mesure ou les activités de mise à jour ou de perfectionnement offertes à certains groupes posent la même difficulté.

Ce problème de l'évalualtion des activités d'éducation populaire résulte des exigences d'un système bien établi alors que l'éducation populaire échappe en soi à ce système. Elle

comporte sa propre forme de reconnaissance. En effet, en plus de répondre à des besoins certains, la satisfaction qui résulte d'une activité d'éducation populaire ou d'action d'un groupe populaire trouve sa reconnaissance dans l'action réalisée.

La reconnaissance sociale des acquis en éducation populaire

L'absence de reconnaissance officielle par le ministère de l'Éducation ou par un établissement public d'éducation ne signifie pas l'absence de reconnaissance sociale ou collective. Aux yeux des citoyens, le succès d'une action résulte d'une bonne activité de formation. Ainsi, la création d'une coopérative, la mise sur pied d'une garderie populaire, les victoires d'un comité de citoyens... accréditent en quelque sorte la valeur de l'activité, la pertinence de l'éducation populaire, la crédibilité de l'organisme populaire ou de l'établissement public qui a fourni le soutien pédagogique. Le groupe est reconnu par la communauté en tant que groupe et les individus qui le composent le sont par le fait même. Voilà ce qu'on appelle la promotion collective.

Bref, l'évaluation des apprentissages est vraiment intégrée à la démarche pédagogique dans un processus continu. Le degré de réussite et le taux de persévérance aux études sont relativement élevés car l'évaluation, en associant l'étudiant à sa démarche, sert conséquemment à consolider ses apprentissages. En éducation des adultes, l'étudiant est donc plus au centre des processus éducatifs que dans d'autres secteurs.

Améliorations souhaitées

Malgré des craintes normales que suscite l'évaluation, les adultes peuvent ainsi mieux tirer parti de l'évaluation comme un moyen de progrès, d'approfondissement des apprentissages et de créativité. Cependant, des améliorations doivent être apportées quant à l'adaptation des adultes à leur situation nouvelle d'étudiants. À cette fin, un temps suffisant doit être prévu au moment de l'inscription d'un adulte à un programme pour la révision de notions de base avant que ce dernier ne soit situé par rapport à un programme de formation.

Un problème demeure assez spécifique à l'éducation des adultes: le stress vécu par les adultes face aux évaluations et, au départ, à leur nouvelle situation d'étudiants. Cette tension peut être très inhibitrice. D'une part, le retour aux études se révèle souvent comme une dernière chance pour l'adulte d'améliorer sa situation, d'autre part, il se sent souvent démuni devant la perspective des études: l'école fait peur car elle fait appel à des façons d'apprendre et de mémoriser assez différentes de celles qu'il vit en milieu de travail; de plus, les apprentissages scolaires suscitent souvent en lui le souvenir d'obstacles majeurs à sa réussite.

Par ailleurs, plusieurs étudiants adultes craignent que la valeur de leur diplôme ne soit pas reconnue socialement autant que celle des diplômes du système régulier. Ils ont pourtant conscience d'apprendre et d'acquérir une bonne formation et ne comprennent pas cette dévalorisation. C'est une crainte fondée: l'entreprise ne reconnaît pas facilement par exemple une attestation ou même un diplôme qui n'appartient pas au « professionnel long » du secondaire.

4.5.4 Observations

Les pratiques d'évaluation à l'éducation des adultes témoignent donc d'une organisation pédagogique qui se veut adaptée aux besoins des adultes. Mais c'est un système à parfaire et plusieurs voies de développement sont à explorer.

- **La reconnaissance des acquis**

À la poursuite de l'éducation permanente

La reconnaissance des acquis représente le champ de développement le plus important, non seulement pour l'évaluation en éducation des adultes mais pour le développement même du projet social de l'éducation permanente. En effet, pour répondre aux exigences de la vie et de la société actuelles, dans une perspective d'éducation permanente, *les acquisitions de connaissances ou d'habiletés en dehors du milieu scolaire doivent être davantage reconnues*.

Le projet de reconnaissance des acquis à l'éducation des adultes est né avec la volonté d'élaborer des programmes de formation par objectifs et de reconnaître la compétence acquise antérieurement à la reprise d'études. *La reconnaissance des acquis veut porter non seulement sur ce qui est de l'ordre de la scolarisation, mais aussi sur l'expérience en milieu de travail et sur la «formation sur le tas». En ce sens, on doit préconiser une reconnaissance des acquis qui ne tient pas compte du processus qui a conduit à ces acquis*.

Plusieurs formules de reconnaissance

Il existe plusieurs formules de reconnaissance des acquis, comme on l'a vu précédemment. Les adultes peuvent s'inscrire aux examens organisés par les commissions scolaires, même s'ils n'étaient pas inscrits aux cours; ou encore on permet aux adultes de commencer leurs apprentissages au niveau des difficultés diagnostiquées et on leur attribue les crédits rattachés aux degrés antérieurs; les adultes peuvent obtenir une reconnaissance de fin d'études secondaires en complétant quelques unités d'apprentissage. Mais la gestion des cahiers de reconnaissance des acquis préparés par le Ministère rend difficile l'évaluation des acquis quels qu'ils soient. Dans les collèges et dans les universités, il est possible de s'inscrire dans certains programmes si l'on fait preuve de connaissances ou d'expérience jugées pertinentes. Mais le fait d'accorder des équivalences sans fournir le diplôme correspondant handicape souvent l'adulte dans la poursuite de sa carrière même s'il décroche un diplôme d'un plus haut degré. Des mécanismes d'évaluation des acquis fonctionnent donc déjà sans qu'ils tiennent compte des processus de formation qui ont mené au stade de formation observé.

Une reconnaissance plus ouverte

C'est ce type de reconnaissance qu'il y a lieu de promouvoir, contrairement au mode traditionnel de reconnaissance qui privilégie le processus scolaire pour l'acquisition de connaissances. *Car, pour les adultes, dans la vie courante devrait-on dire, la scolarisation représente une situation d'apprentissage parmi d'autres. L'exercice d'un métier, les responsabilités domestiques, la participation à des organismes, l'information par les médias, les activités socio-culturelles ou de loisirs, les lectures personnelles sont autant de façons d'apprendre et de se former*. Si les connaissances ou les compétences acquises de cette manière ne sont pas toutes d'égale valeur, il faut en arriver tout de même à pouvoir en reconnaître la valeur.

Ainsi, dans une perspective d'éducation permanente, une politique de reconnaissance n'a pas à considérer le processus de l'apprentissage, mais le fait qu'un adulte puisse faire la preuve d'un acquis jugé pertinent. La reconnaissance devient alors le moyen par lequel une attestation est attribuée à une personne, et éventuellement à un groupe parce qu'il a rencontré les exigences propres à cette attestation, indépendamment des modalités d'acquisition des habiletés pertinentes.

La Direction générale de l'éducation des adultes a précisé des moyens de reconnaissance des acquis et leurs exigences, dans un mémoire déposé au bureau des sous-ministres de l'éducation.

> *La multiplicité des situations d'apprentissage mais aussi un souci d'équité, l'augmentation de la scolarité et une motivation accrue à participer à des activités d'éducation des adultes, établissent la pertinence d'une politique de reconnaissance des acquis. Une telle politique implique une accessibilité aux mécanismes d'évaluation des acquis, des tests d'équivalences pour le CES et une partie du DEC, un répertoire des équivalences académiques, la personnalisation de la formation et éventuellement, de nouvelles formes de reconnaissance. Enfin, une telle politique nécessitera une révision du cadre juridique et réglementaire qui la sous-tend, une révision des règles de la politique budgétaire à cause du caractère artificiel de notions telles l'heure-groupe et l'heure-élève et, pour les mêmes raisons, une révision du système de cueillette et de traitement des données relativement aux activités d'éducation des adultes; elle nécessitera un suivi sur la reconnaissance de la reconnaissance* [75].

Enfin, le rapport de la Commission d'étude sur l'éducation des adultes [76] consacre à cette question tout un chapitre qui s'intitule *La reconnaissance des acquis; un point de départ et d'arrivée du décloisonnement*. Plusieurs recommandations en découlent et prévoient un accès plus facile aux études « académiques », des mesures de reconnaissance par équivalence de niveaux de formation, un système de « crédit d'éducation continue » et la mise en place d'un organisme central chargé de gérer un tel système.

---

75. Ministère de l'Éducation, *La reconnaissance des acquis*, mémoire présenté à la réunion des sous-ministres le 22 février 1982 par la Direction générale de l'éducation des adultes.

76. Commission d'étude sur la formation professionnelle et socio-culturelle des adultes, *Apprendre: une action volontaire et responsable*. Énoncé d'une politique globale de l'éducation des adultes dans une perspective d'éducation permanente. Québec, 1982, 868 p.

- **L'évaluation: une science et un art**

L'évaluation ne doit pas mener à des pratiques indépendantes de l'acte pédagogique, sans quoi on serait justifié de les confier seulement à des spécialistes et d'évacuer ainsi la responsabilité des éducateurs. Toute évaluation comporte un jugement, comme on l'a vu déjà, et elle est en partie une intuition et un art; elle fait appel à de multiples dimensions humaines et fait partie intégrante de la pédagogie où «l'appréciation» tient une place importante dans le cheminement «affectif» de ceux qui apprennent.

Cependant, des intervenants en éducation des adultes appréhendent une nette tendance à resserrer les évaluations et à normaliser les résultats des étudiants. Cette recherche de plus de rigueur dans la mesure et l'évaluation ne doit pas conduire à réduire la dimension des objectifs d'éducation et de formation souhaitées pour les adultes.

Au moment où l'on augmente la tâche des enseignants, le danger s'en trouve plus grand que les évaluations deviennent de plus en plus standardisées et limitées en regard des divers objectifs de formation. D'où une obsession de plus en plus grande de la note chez les étudiants au détriment de la méthode de travail et de la formation. L'évaluation peut constituer un puissant moyen de motivation mais le formateur doit garder la maîtrise des instruments de mesure et les utiliser avec beaucoup de discernement. Toute politique ou réglementation en mesure et évaluation des apprentissages des adultes doit être articulée en ce sens.

L'auto-évaluation

En matière d'évaluation, les étudiants adultes répugnent en général à l'auto-évaluation et il y a lieu de recourir plutôt à des formules mixtes d'évaluation. L'étudiant adulte doit être encore impliqué dans le choix des formes d'évaluation et dans la détermination des critères d'évaluation. C'est le cas surtout des objectifs et des critères d'évaluation pour les travaux pratiques et les stages.

Il se fait beaucoup d'évaluation en éducation des adultes et cette évaluation se présente sous des formes variées, originales, innovatrices au plan pédagogique. Elle se veut proche de la pédagogie des adultes et conduit à des pratiques qui veulent répondre aux besoins de ces derniers. Mais plusieurs obstacles tirent leur origine des réductions budgétaires et de la diminution des services ainsi que du climat d'incertitude qui en résultent. Ces dernières années, le secteur de l'éducation des adultes a été le plus touché par ces réductions de ressources.

- **Coordination entre les champs**

il existe actuellement une très grande disparité entre les divers champs — administration, services santé, foresterie, informatique etc. — quant aux exigences inscrites dans leurs plans d'étude, en ce qui concerne particulièrement les seuils de performance et les notes de passages qui varient d'un champ à l'autre. Il semble bien que chaque champ constitue un secteur de formation complètement séparé et autonome. Cette disparité des exigences devient fort gênante quand dans une même commission scolaire on offre plusieurs champs de formation.

Voies de développement

- Il revient au ministère de l'Éducation, en collaboration avec les instances concernées, de
  - *définir une véritable politique sur la reconnaissance des acquis, politique qui faciliterait et encouragerait le retour des adultes à des programmes de formation situés dans la perspective de l'éducation continue;*
  - *faire en sorte que toute réglementation ou politique en mesure et évaluation des apprentissages des adultes respecte vraiment la spécificité de ce secteur qui demeure très différent de celui de l'enseignement «régulier»;*
  - *s'assurer que la participation des adultes soit prévue dans les décisions présidant à l'instauration de toute forme d'évaluation des apprentissages, compte tenu particulièrement de la grande variété des expériences vécues par les adultes en dehors des programmes de formation.*

CONCLUSION GÉNÉRALE

Dans le prolongement de son rapport annuel 1981-1982, *L'activité pédagogique*, le Conseil a voulu s'attarder sur la fonction de l'évaluation dans le système d'éducation, saisir sa problématique, cerner sa réalité vécue, commenter certains de ses aspects et esquisser quelques lignes directrices pour l'action future.

Au terme de sa réflexion, que retient-il de particulièrement caractéristique et significatif du paysage tellement diversifié de l'évaluation dans le système d'éducation à l'échelle nationale?

Ce qui frappe d'abord l'observateur, c'est que la question de l'évaluation suscite des attitudes et des comportements riches de contrastes, où se mêlent tantôt l'enthousiasme, l'action dynamique, tantôt l'opposition, l'attentisme, l'inaction. L'évaluation, de toute évidence, est indissociable de tout un substrat philosophique, pédagogique, administratif et politique qui lui confère un caractère complexe et problématique. Aussi, l'évaluation est-elle en elle-même un sujet de divergences de vues et subit-elle directement les effets des problèmes de fonctionnement des institutions.

La situation d'ensemble ne laisse pas non plus d'étonner par le peu d'impulsion, de planification et de coordination générales des pratiques dans les milieux en matière d'évaluation. Contrairement à d'autres aspects du fonctionnement du système d'éducation et des institutions d'enseignement que régissent déjà des politiques ou des règles d'ensemble, l'évaluation est une fonction qui se développe de façon beaucoup plus aléatoire et imprévisible dans de larges secteurs du monde de l'éducation. C'est pourquoi la courbe d'ensemble des activités d'évaluation offre des « sommets » où il se passe vraiment quelque chose et des « creux » où l'on en est encore aux premiers balbutiements.

La chose serait sans conséquences graves s'il s'agissait d'une fonction mineure dont on peut à la rigueur se passer. Tel n'est pas le cas pour l'évaluation. Le Conseil a clairement exprimé la grande importance qu'il accorde à l'évaluation dans le contexte actuel. À ses yeux, qu'elle soit formelle ou informelle selon que les circonstances l'exigent, l'évaluation est le moyen d'ajuster constamment les moyens aux fins éducatives visées, d'améliorer sans cesse l'organisation et le fonctionnement des institutions, de promouvoir le perfectionnement du personnel, d'assurer la meilleure qualité possible des apprentissages et d'assumer sa responsabilité sociale en éducation.

Au terme, l'évaluation n'étant pas une fin en soi, *le but majeur qu'elle vise demeure la satisfaction des jeunes et des adultes qui fréquentent les établissements d'enseignement pour y recevoir leur formation de base, se préparer à l'exercice de leur métier, se perfectionner sur le plan personnel et acquérir les moyens de mieux jouer leur rôle de citoyens*.

Le Conseil souhaite que cette perspective transcendante du bien commun stimule et rapproche de plus en plus tous les agents d'éducation vers des objectifs partagés et des actions concertées en matière d'évaluation. Cette perspective suppose des défis de plusieurs ordres à relever.

Il semble au Conseil qu'au cours des prochaines années, dans une perspective d'amélioration, de perfectionnement, l'un des premiers objectifs à viser serait de promouvoir un développement de l'évaluation qui soit marqué d'un équilibre véritable dans le choix des secteurs d'activités, des catégories de personnel et des domaines d'apprentissage à évaluer. Ainsi, et c'est dans l'ordre normal des choses, on en viendrait à ce que chaque structure, chaque service et chaque membre du personnel fassent l'objet d'une évaluation périodique en fonction d'objectifs déterminés. Ce serait là corriger une situation actuelle difficile à justifier à bien des égards en de nombreux milieux.

Dans cette ligne de pensée, le Conseil a cru devoir insister sur la nécessité de sensibiliser, d'animer et de supporter les individus et les institutions; une telle démarche devrait être orientée vers une compréhension adéquate de la nature de l'évaluation et vers des activités d'évaluation conduites en référence à des objectifs, des critères, des normes et des processus bien définis. Il a aussi insisté pour qu'on assure aux personnes concernées — administra-

teurs, personnel enseignant et non enseignant, étudiants, élèves, parents — la participation la plus éclairée.

Tout cela pourrait rester lettre morte ou produire des fruits décevants si la volonté d'agir ne se manifestait pas formellement et officiellement aux divers échelons dans des politiques globales et sectorielles et si chacun n'acceptait pas de s'auto-évaluer et de se soumettre au jugement d'autres personnes. C'est pourquoi des efforts considérables seront requis pour clarifier certaines divergences idéologiques totalement aliénantes et débloquer des situations actuelles d'anti-évaluation où les intérêts personnels priment sur le bien collectif.

Agir sur la formation du personnel; promouvoir par l'évaluation le concept d'excellence et celui de responsabilité sociale en éducation; mobiliser les personnes et les institutions vers une évaluation adéquate des moyens pédagogiques et administratifs; travailler à impliquer au mieux ceux qui oeuvrent dans les institutions et ceux qui utilisent leurs services; mettre à profit les expériences d'évaluation, heureuses ou moins heureuses et en permettre la connaissance à d'autres pour aller plus loin; concentrer les efforts sur l'évaluation formative notamment, tant pour les apprentissages que pour le personnel et le fonctionnement des établissements: voilà quelques orientations qui devraient, au cours des prochaines années, faire l'objet d'un développement constant, guidé aux divers échelons du système et des institutions par une volonté d'agir dans le respect des droits des uns et des autres.

Il faut se rendre à l'évidence: une telle perspective est exigeante, elle requiert du temps, des ressources et elle suppose un changement de certaines attitudes. Le Conseil n'est toutefois pas d'avis que ce fait doive devenir un motif d'abstention ou d'attentisme.

Comme l'approche privilégiée en est une où les institutions sont les principaux agents de l'évaluation — avec l'aide occassionnelle de ressources extérieures — il est permis de croire qu'une meilleure intégration de l'évaluation à l'ensemble des activités pourrait permettre de faire beaucoup en utilisant rationnellement les ressources actuellement disponibles, notamment le personnel en disponibilité.

Pour le reste, il faudra consentir sans aucun doute des moyens additionnels, car il est illusoire de croire que l'on peut constamment multiplier les activités avec les mêmes ressources. À cet égard, sans que l'évaluation devienne une obsession et accapare des énergies excessives, l'évaluation institutionnelle — incluant l'évaluation des apprentissages et l'évaluation du personnel — mérite de devenir un thème majeur lors de l'établissement des priorités et l'affectation des ressources. À cet égard, si une volonté politique à tous les échelons du système ne vient pas donner adéquatement les fins et les moyens, bien des projets d'évaluation ne verront jamais le jour. En cela, le rôle de leadership du ministère de l'Éducation est d'une grande importance.

Le Conseil estime, en cela comme en plusieurs autres importants domaines qui ont fait l'objet d'un développement considérable au cours des dernières décennies, qu'on ne bouclera la boucle que le jour où l'on mettra sérieusement l'évaluation en pratique dans l'ensemble des institutions d'enseignement du Québec, y compris les institutions plus vastes que sont le ministère de l'Éducation et les commissions scolaires.

Ce jour-là, l'évaluation étant à la fois un retour sur le passé et une projection vers l'avenir, on aura franchi un grand pas dans le sens de la qualité de l'éducation et de la responsabilité sociale.

ANNEXE RELATIVE AU SONDAGE NATIONAL

1. Objet de la recherche

Le sondage national réalisé par le Conseil portait sur l'étude des politiques, pratiques et opinions de cinq catégories de répondants (enseignants, directeurs d'écoles, parents, directeurs généraux de commissions scolaires et directeurs d'école ayant utilisé les instruments d'évaluation institutionnelle du ministère de l'Éducation du Québec).

Le sondage visait à obtenir des informations sur trois aspects de l'évaluation faisant l'objet du rapport annuel du Conseil: l'évaluation institutionnelle, l'évaluation du personnel et l'évaluation des apprentissages.

Cinq questionnaires différents ont été élaborés par le Comité du rapport annuel, chacun d'eux étant destiné à l'une des cinq catégories de répondants. Ils comptaient des questions fermées et des questions ouvertes visant à recueillir des données relatives aux dimensions retenues (politiques, pratiques et opinions) pour chacun des trois volets de l'évaluation.

2. Méthodologie du sondage

La sélection de l'échantillon global (1 090 répondants) a été faite au Conseil, de même que la codification des questionnaires retournés; le traitement informatique a été réalisé par l'agence STUDAX, tandis que l'analyse des résultats et la rédaction du rapport final ont été effectuées par un agent de recherche du Conseil.

3. L'échantillon

3.1 L'échantillon global

1 090 questionnaires ont été expédiés par le Conseil au début de décembre 1982. Au 17 janvier 1983, 533 questionnaires avaient été retournés, ce qui porte le retour global à 49%.

3.2 La ventilation de l'échantillon global: les cinq sous-groupes étudiés dans le sondage

— *Directeurs d'école — enseignants — parents*

Trois cent trente écoles ont été choisies au hasard à partir des listes d'écoles primaires et secondaires du Québec, aussi bien francophones qu'anglophones et publiques que privées, de façon à obtenir un échantillon représentatif (1 école sur 9) dont le taux de précision était de ± 5% dans 95% des cas. Le directeur de chacune de ces écoles a reçu 3 questionnaires: un lui était destiné, un autre était destiné à un enseignant et un troisième devait être rempli par un parent.

— *Directeurs généraux de commissions scolaires*

Cinquante commissions scolaires ont été choisies au hasard à partir de la liste des 248 commissions scolaires existantes et un questionnaire a été envoyé à leurs directeurs généraux.

— *Directeurs d'école ayant utilisé un ou plusieurs instruments d'évaluation institutionnelle du ministère de l'Éducation du Québec*

À partir d'une liste fournie par le ministère regroupant les écoles ayant utilisé un ou plusieurs instruments d'évaluation du ministère de l'Éducation du Québec, un échantillon de 50 écoles a été tiré et un questionnaire envoyé aux directeurs.

TABLEAU RÉCAPITULATIF

CATÉGORIES DE RÉPONDANTS	NOMBRE DE QUESTIONNAIRES ENVOYÉS	NOMBRE DE QUESTIONNAIRES RETOURNÉS	TAUX DE RÉPONSE
— Directeurs d'écoles	330	210	63%
— Enseignants	330	143	43%
— Parents	330	115	35%
— Directeurs généraux de commissions scolaires	50	32	64%
— Directeurs d'école ayant utilisé un instrument d'évaluation du MEQ	50	33	66%
• TOTAL:	**1 090**	**533**	**49%**

BIBLIOGRAPHIE SÉLECTIVE

1. L'ÉVALUATION INSTITUTIONNELLE

AUBIN, Gabriel, *La technique du groupe nominal appliquée à l'analyse locale des programmes de formation*, Montréal, CADRE, 1979.

BRIGHTON, S.F., *Increasing your Accuracy on Teacher Evaluation*, Toronto, Prentice Hall, 1965.

CLARKE, Alex M. et L. Michael BIRT, «Evaluative Reviews in Universities: The Influence of Public Practices» dans *Higher Education* 11 (1982).

CONSEIL DES COLLÈGES, Commission de l'évaluation, *Rapport annuel 1981-1982*.

COMMISSION DES ÉCOLES CATHOLIQUES DE MONTRÉAL, Bureau de développement organisationnel et du perfectionnement, *Analyse institutionnelle: bibliographie sélective annotée* (édition préliminaire), 1978.

COMMISSION D'ÉTUDE SUR LES UNIVERSITÉS, Comité sur l'organisation du système universitaire, *Livre premier: Le réseau universitaire*, 1979.

CONSEIL DES COLLÈGES, *Avis au Ministre de l'Éducation sur l'établissement de politiques d'évaluation dans les collèges* — novembre 1982.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Le rôle spécifique de l'université*, dans *Rapport annuel 1981-1982*, tome I.

La fonction sociale de l'institution scolaire, Rapport annuel 1980-1981, tome II.

DE LANDSHEERE, Gilbert, *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*, Paris PUF, 1979.

DONALD, Janet Gail. *A critical Appraisal of the State of Evaluation in Higher Education in Canada*, Montréal, McGill University, 1982.

FÉDÉRATION DES CÉGEPS, *Vers des politiques institutionnelles d'évaluation*, 1982.

FORTIER, Claude, «Les tests institutionnels», dans *Prospectives*, décembre 1977.

GINGRAS, Paul-Émile, *Dix ans de recherche-action du CADRE sur l'auto-évaluation des collèges du Québec*, Montréal, CADRE, 1980.

GINGRAS, Paul-Émile, *Pour une politique d'évaluation de l'éducation scolaire*, document d'orientation préparé pour le Conseil supérieur de l'éducation par le CADRE, mai 1980.

GINGRAS, Paul-Émile et Mathieu GIRARD, *L'analyse institutionnelle: s'évaluer pour évoluer*, Montréal, CADRE, 1975.

GINGRAS, Paul-Émile et Mathieu GIRARD, *Projet éducatif et analyse institutionnelle*, Montréal, CADRE, 1981.

GINGRAS, Paul-Émile, *Quelques jalons d'une politique institutionnelle d'évaluation*, Montréal, CADRE, 1979.

KELLS, H.R., «*Some Theoretical and Practical Suggestions for Institutional Assessment*» dans *New Directions for Institutional Research*, 29, 1981.

KEMERER, Frank R., «Evaluating Evaluation: are the Costs Worth the Benefits?» dans *Independant School*, octobre 1979.

KERNAGHAN, Kenneth, *L'imputabilité des universités envers la société*, ministère de l'Éducation, 1981.

LUCIER, Pierre, « Qu'est-ce que l'analyse institutionnelle? » dans *Prospectives*, décembre 1976.

MILLER, Richard I, *Evaluating Faculty Performance*, Jossey Bass, 1972.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC, Direction Générale de l'Enseignement Collégial, *Rapport sur l'analyse de projets soumis au service de la recherche et du développement 1981-1982, octobre 1981.*

Politique générale d'évaluation pédagogique, juin 1978.

Bibliographie analytique sur l'éducation au Québec no 2, printemps 1982.

NADEAU, Marc-André, *L'évaluation des programmes d'études, Théorie et pratique*, Québec, Presses de l'Université Laval, 1981.

STUFFLEBEAM, Daniel L. et al. *L'évaluation en éducation et la prise de décision*, Victoriaville, Éditions NHP, 1980.

SIZER, John, « Assessing Institutional Performance: an Overview », dans *International Journal of Institutional Management in Higher Education*, vol. 3, no 1, mai 1979.

TRITSCHLER, Donald, « Strategies for Assessing Performance at your Own Institution », dans *New Directions for Institutional Research*, 29, 1981.

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI, *Procédures relatives aux évaluations des enseignements, des étudiants, des programmes*, novembre 1982.

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL, *Évaluation des programmes d'études: projet de politique*, publiée par le vice-rectorat à l'enseignement et à la recherche, novembre 1981.

UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL, Bureau de recherche institutionnelle, *Rapport annuel 1979-80*, 1980.

UNIVERSITÉ LAVAL, *Plan directeur 1980-1983: évaluation 1980-1981 et mise à jour*, Rapport du Conseil exécutif au Conseil de l'université, janvier 1982.

UNVERSITÉ McGILL, Center for Teaching and Learning Services, *Annual Report 1981-1982*.

UNIVERSITÉ LAVAL, Service de Pédagogie universitaire *Rapport 1980-81*.

UNIVERSITÉ LAVAL, Service de Pédagogie universitaire, *Système d'évaluation des cours*, 1978.

UNIVERSITÉ CONCORDIA, Learning Development Office, *Annual Report 1980-1981*.

2. L'ÉVALUATION DES PERSONNELS

COMMISSION SCOLAIRE BEAUPORT, Service du Personnel, *Document de réflexions sur la supervision et l'évaluation du personnel enseignant*, 1982, et *Politique d'évaluation du personel cadre et de gérance*, 1978, ainsi que *Directive relative à la probation du personnel de soutien*, 1980.

COMMISSION SCOLAIRE TAILLON, Services Éducatifs, *Contenu des ateliers de la journée du perfectionnement du personnel enseignant en mesure et évaluation en octobre, novembre et décembre 1982* sous la signature de Marc Leduc, conseiller pédagogique en mathématiques et en mesure et évaluation; Saint-Hubert, 1982.

COHEN, Peter A. and Earl R. Mays, « Using Student-Rating Feedback to improve College Trading », dans *California Journal of Teacher Evaluation*, volume 8, no 4, 1981.

Handbook of Teacher Evaluation, Second printing, ed. Jason Millman, published in cooperation with the National Council on Measurement in Education, SAGE publ., Beverly Hills, Calif., 1981, 356 p.

MINGUY, Cécile, *Évaluation du personnel enseignant dans les écoles élémentaires et secondaires du Québec*, thèse de Maîtrise en éducation, option Administration scolaire présentée à l'UQAC, Chicoutimi, 1978.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Système d'évaluation coopérative des organismes scolaires*, (numéro de code: 16-7900), mai 1976.

Rapport de la Fédération des cégeps (*Tome 1, Inventaire des pratiques d'analyse et d'évaluation*, 1983) et *Rapport du comité sur l'évaluation du personnel* de ce même organisme (1981).

RICHARD, Marc et Pierre MICHAUD, « La pratique de l'évaluation des enseignants au Nouveau-Brunswick, au Québec et en Ontario ». *Revue des sciences de l'Éducation*, vol. VIII, no 2, 1982.

RICHARD, Marc et Pierre MICHAUD, *Les aspects légaux de l'évaluation des enseignants; analyse et critique des lois et règlements en vigueur au Nouveau-Brunswick, au Québec et en Ontario*, 1982.

3. L'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES

Commission d'étude sur la formation professionnelle et socio-culturelle des adultes, *Apprendre: une action volontaire et responsable*, Énoncé d'une politique globale de l'éducation des adultes dans une perspective d'éducation permanente, Québec, février 1982, 868 p.

CONSEIL DES COLLÈGES, *Avis au ministre de l'Éducation sur l'établissement de politiques d'évaluation dans les collèges*, novembre 1982.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Les matières dites secondaires au primaire*, dans *Rapport annuel 1981-1982*, tome I.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *L'activité pédagogique, Rapport annuel 1981-1982*, tome II.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Les études collégiales*, dans *Rapport annuel 1980-1981*, tome I.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *L'évaluation des apprentissages: ça compte-tu?*, Avis au ministre de l'Éducation, mai 1982.

MARCHAND, Louise, *Introduction à l'éducation des adultes*, Québec, Éd. Préfontaine, 1982.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Projet de règlement concernant les études collégiales*, juin 1982.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *L'évaluation dans le système d'éducation*, Document de travail, 1982.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *La reconnaissance des acquis*, mémoire présenté à la réunion des sous-ministres le 22 février 1982 par la Direction générale de l'éducation des adultes.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC, Direction générale du développement pédagogique, *École-recherche Jonathan, rapport-synthèse* par Charles E. Caouette, juillet 1982.

MINISTÈRE DE L'EDUCATION, *Politique générale d'évaluation pédagogique*, Secteur du préscolaire, du primaire et du secondaire, (numéro de code: 16-7500).

PAQUETTE, HEIN, PATTON, *Évaluation et pédagogie ouverte*, Victoriaville, Éditions NHP, 1980.

TOUSIGNANT, Robert, *Les principes de la mesure et de l'évaluation des apprentissages*, Québec, Éditions Préfontaine, 1982.

PERSONNES ET ORGANISMES CONSULTÉS

I- AUDIENCES DU CONSEIL AU SAGUENAY-LAC-SAINT-JEAN

— Association étudiante du collège de Saint-Félicien
— Élèves d'écoles secondaires de la CSR et des CS intégrées de Baie-des-Ha! Ha!, Chicoutimi et Valin
— Comité école-société des professeurs du Collège de Jonquière
— Région Saguenay-Lac-Saint-Jean de la Fédération des commissions scolaires catholiques du Québec
— Association des directeurs d'école du Saguenay-Lac-Saint-Jean
— Association des comités de parents du Saguenay-Lac-Saint-Jean
— La Direction de l'Université du Québec à Chicoutimi
— Association des étudiants de l'Université du Québec à Chicoutimi

II- COLLOQUE SUR L'ÉVALUATION

1. Consultants ayant participé à titre de personnes-ressources au colloque du Conseil sur l'évaluation les 16 et 17 novembre 1982 à Lévis

1.1 Thème: *l'évaluation des apprentissages*

M. Robert Tousignant, vice-doyen à la gestion des ressources, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.

M. Michel Labelle, conseiller pédagogique en mesure et évaluation, C.S. de Huntingdon.

M. Brian Maddock, conseiller pédagogique en sciences humaines, C.S. Lakeshore.

M. Peter Dietsche, chef de secteur, Arts et sciences humaines et Bureau de recherche institutionnelle, Dawson College.

1.2 Thème: *l'évaluation des personnels*

Mme Janet Donald, directrice, Center for Learning and Teaching Services, McGill University.

Mme Diane Provencher, directeur général, C.S. de Beauport.

M. André Lefebvre, directeur des services au personnel, Cégep de Saint-Jérôme.

1.3 Thème: *l'évaluation institutionnelle*

M. Jacques Laliberté, agent de recherche, Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation (CADRE).

M. Jacques Plante, consultant en mesure et évaluation, Direction générale du 1er cycle, Université Laval.

M. Pierre Bernier, coordonnateur, Support aux réseaux, C.S. Jérôme-Le Royer.

2. Organismes ayant participé au colloque sur l'évaluation les 16 et 17 décembre 1982 à Lévis

— Association des cadres scolaires du Québec
— Association des commissions scolaires protestantes du Québec
— Association des directeurs généraux des commissions scolaires
— Association nationale des étudiants du Québec
— Centrale de l'enseignement du Québec
— Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec

— Fédération des CEGEP

— Fédération des comités de parents de la Province de Québec inc.

— Fédération des commissions scolaires catholiques du Québec

— Fédération nationale des enseignants québécois

— Fédération québécoise des directeurs d'école

— Provincial Association of Catholic Teachers

— Provincial Association of Protestant Teachers of Quebec

— Regroupement des associations étudiantes universitaires du Québec

— Table provinciale des responsables des Services d'éducation des adultes des Commissions scolaires régionales du Québec

III- ORGANISMES AYANT DÉPOSÉ UN MÉMOIRE LORS DES AUDIENCES DU CONSEIL À MONTRÉAL LES 12, 13 ET 14 JANVIER 1983

— Le Comité central des parents de la CECM

— La Commission des écoles catholiques de Montréal (l'administration)

— Les étudiants d'écoles secondaires de la CECM

— La Fédération des enseignants catholiques de langue anglaise

— Le comité de parents de la Commission des écoles protestantes du Grand Montréal

— La Commission des écoles protestantes du Grand Montréal (l'administration)

— L'Association des enseignants du Grand Montréal

— Les étudiants d'écoles secondaires de la CEPGM

IV- PERSONNES CONSULTÉES PAR LES PERMANENTS DU CONSEIL EN 1982-1983

— BÉLANGER, Charles; Bureau de la recherche institutionnelle, Université de Montréal.

— BERNARD, Huguette; Services pédagogiques, Université de Montréal.

— BRUNET, Roland; Service de pédagogie universitaire, Université Laval.

— CHABOT, Jean-Louis; directeur du personnel à la C.E.C.Q.

— CHASSÉ, Georges; coordonnateur à l'enseignement régulier, Collège Marie-Victorin, Montréal.

— DENIS, Gaston; vice-recteur à l'enseignement, Université de Sherbrooke.

— DESPINS, Claude; Direction générale des réseaux, ministère de l'Éducation du Québec.

— DONALD, Janet Gail; directrice, Center for Teaching and Learning Services, Université McGill.

— DUNLEY, Bill; directeur des services pédagogiques au Cégep de Sainte-Foy.

— GODBOUT, Jean-Guy; Direction générale du développement pédagogique, ministère de l'Éducation du Québec.

— GOSSELIN, Fernand; directeur général adjoint à la Direction générale des ressources humaines au ministère de l'Éducation.

— LAFLEUR, Germaine; Service de pédagogie universitaire, Université Laval.

— LAPOINTE, Rita Ève et Wosfi DAOUD; Mémoire présenté au Conseil supérieur de l'éducation, mars 1983.

— LAROCHE, Léo, Direction des politiques et plans, ministère de l'Éducation du Québec.

— LÉGARÉ, M., directeur des services éducatifs et pédagogiques au Collège de Limoilou.

— PIÉDALUE, M., Bureau de la recherche institutionnelle de l'UQAM.

— PROULX, Paul-Yvon; directeur de personnel à la C.E.C.M.

— RÉNY, Paul; Bureau de la recherche institutionnelle, Université Laval.

— SMITH, Ron; directeur, Learning Development Office, Université Concordia.

V- CONTRIBUTION DES COMMISSIONS DU CONSEIL AU THÈME DE L'ÉVALUATION

— Commission de l'enseignement primaire
Réflexions contenues dans un extrait du procès-verbal de la 170e réunion.

— Commission de l'enseignement secondaire
Réflexions contenues dans le procès-verbal de la 170e réunion.

— Commission de l'enseignement supérieur
Les évaluations dans les universités.

— Commission de l'éducation des adultes
L'évaluation à l'éducation des adultes.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION

PRÉSIDENT
Claude BENJAMIN

VICE-PRÉSIDENT
Lucien ROSSAERT
Secrétaire général et directeur
des services aux étudiants à
la C.S. Richelieu Valley
Mont-Saint-Hilaire

MEMBRES
Louis BALTHAZAR
Professeur titulaire
Université Laval
Québec

Daniel BARIL
Enseignant en éducation humaine
et sociale, Secrétariat
Québec Amérique Latine
Montréal

Jules BÉLANGER
Professeur au Cégep de
la Gaspésie
Gaspé

Raymond BERNIER
Coordonnateur des ventes et de la
mise en marché, Groupe Samson
Beauport

Jean-Guy BISSONNETTE
Président du Comité catholique
Longueuil

Claude DUCHARME
Directeur québécois des
Travailleurs Unis de l'Automobile
Montréal

Joan FITZPATRICK
Conseillère pédagogique pour les
milieux défavorisés à la
Commission des écoles
protestantes du Grand Montréal
Montréal

Christiane Bérubé-GAGNÉ
Présidente de l'A.F.E.A.S.
Rimouski

Henri GERVAIS
Technicien en laboratoire
de photos
Radio Canada
Brossard

Alain LARAMÉE
Chargé de cours en
communication et étudiant
en doctorat
Université de Montréal
Montréal

Constance MIDDLETON-HOPE
Présidente du Comité protestant
Hudson Heights

Rosaire MORIN
Directeur du conseil
d'expansion économique
Montréal

Monique Mus-PLOURDE
Membre de comités de parents
Montréal

Ann ROBINSON
Professeur de droit
Université Laval
Saint-Jean, Île d'Orléans

Claude ROCHON
Secrétaire général à la
C.S.R. Carignan
Tracy

Françoise SIMARD
Enseignante en histoire et
enseignement religieux à la
Polyvalente Dominique-Racine
Chicoutimi

Marcel TRAHAN
Juge au Tribunal de la Jeunesse,
district de Montréal
Montréal

SECRÉTAIRE
Raymond Paré